

## **Koulutuksen tehtävät kevään 2019 eduskuntavaalien vaaliohjelmissa**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Yleisen ja aikuiskasvatustieteen  
opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 30op  
Kasvatustiede  
Elokuu 2020  
Elsa Lipponen

Ohjaaja: Kristiina Brunila



Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma</b>		
Tekijä - Författare - Author <b>Elsa Lipponen</b>		
Työn nimi - Arbetets titel <b>Koulutuksen tehtävät kevään 2019 eduskuntavaalien vaaliohjelmissa</b>		
Title		
Oppiaine - Läroämne - Subject <b>Kasvatustiede</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Pro gradu -tutkielma / Kristiina Brunila</b>	Aika - Datum - Month and year <b>Kesäkuu 2020</b>	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>50 s.</b>
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, minkälaisia tehtäviä koulutukselle asetettiin vuoden 2019 eduskuntavaalien vaaliohjelmissa. Koulutuksen tutkijat ovat sekä Yhdysvalloissa että Euroopassa tutkineet vuosia sosiaalisten ongelmien koulutuksellistamista, eli yhteiskunnan sosiaalisten ongelmien säilyttämistä koulutuksen ratkaistavaksi. Suomessa ilmiötä ei ole koulutuksellistamisen käsitteen alla juurikaan tutkittu, mutta aiemmat tutkimukset koulutuspoliittisesta muutoksesta yksilökeskeisempään ja markkinalähtöisempään ajatteluun antoivat olettaa, että myös suomalaisessa kontekstissa esiintyy koulutuksellistamista. Pyrin tutkimuksessani selvittämään, minkälaisia tehtäviä puolueet vaaliohjelmissaan antavat koulutukselle ja millä tavoin niissä esiintyy sosiaalisten ongelmien koulutuksellistamista. Tutkimukseni tavoitteena on luoda kuva kevään 2019 eduskuntavaaliohjelmien yleisimmistä koulutukselle asetettavista tehtävistä ja niihin liittyvästä koulutuksellistamisesta.</p> <p>Tutkimukseni aineistona toimivat vuoden 2019 eduskuntavaaleissa eduskuntaan valittujen puolueiden vaaliohjelmat. Nojautuin tutkimuksessani kehysanalyysiin, jonka avulla pyrin jäsentelemään aineistosta yleisimmät koulutukselle asetetut tehtävät ja ihanteet kehyksiksi. Kehysten koostamisen jälkeen analysoin kutakin kehystä pohjaten analyysini aiemmalle tutkimukselle koulutuksellistamisesta ja koulutuksesta. Pyrin analyysissani tuomaan näkyväksi puolueiden vaaliohjelmissaan harjoittamaa koulutuksellistamista.</p> <p>Puolueiden antamat tehtävät olivat keskenään hyvin samansuuntaisia. Tuloksissa oli nähtävissä selkeää koulutuksellistamista, jossa nimettiin koulutuksen vastuulle erilaisia monimutkaisia yhteiskunnallisia ongelmia erittelemättä tarkemmin sitä, millä tavoin koulutuksen tulisi ongelma ratkaista. Koulutuksellistamisesta kaivattaisiin laajempaa tutkimusta suomalaisessa kontekstissa esimerkiksi sen selvittämiseen, ovatko koulutukselle annetut resurssit suhteessa kasvaneeseen tehtävämäärään.</p>		
Avainsanat – Nyckelord <b>koulutuksellistaminen, koulutuspolitiikka</b>		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteen)</b>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Elsa Lipponen		
Työn nimi - Arbetets titel Educationalization in the spring 2019 parliamentary election programs		
Title		
Oppiaine - Läroämne - Subject General and adult education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Brunila	Aika - Datum - Month and year August 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 50 pp.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>The aim of my Master's Thesis was to find out what kind of tasks were set for education in the 2019 parliamentary election programs. For years, researchers in the United States and Europe have studied the educationalization of social problems, which refers to the tendency to look to educational institutions in resolving the pressing social problems.</p> <p>In Finland, this phenomenon has rarely been studied under its own concept. Previous studies on the change in educational policy towards more individual-centered and market-oriented thinking suggested that educationalization also takes place in the Finnish context as well. In my research, I try to find out the kind of tasks political parties assign to education in their election programs and how they present the educationalization of social problems. The aim of my research is to create a picture of the most common tasks to be set for the education in the spring 2019 parliamentary election programs and to analyze the educationalization associated with the programs.</p> <p>The material of my research is the election programs of the parties elected to Parliament in the 2019 parliamentary elections. In my study, I relied on a frame analysis, which I use to structure the most common tasks and ideals set for education. After compiling the frames, I analyze each frame based on previous research. In my analysis, I seek to highlight the educationalization that appears in the election programs.</p> <p>The tasks given by the parties were very much in line with each other. The results showed a clear educationalization, which identified various complex societal problems as the responsibility for education, without specifying in more detail how education could actually solve the problem. More extensive research on educationalization is needed in the Finnish context, for example, to find out whether the resources given to education are in line with the increased number of tasks.</p>		
Avainsanat - Nyckelord		
Keywords educationalization		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

## Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	KOULUTUKSEN UUDET VASTUUALUEET.....	4
2.1	Koulutuksen monenlaiset tehtävät.....	4
2.2	Koulutuksellistaminen .....	6
3	VAALIOHJELMAT KOULUTUSTA KEHYSTÄMÄSSÄ.....	11
3.1	Vaaliohjelmat tutkimuskohteena.....	11
3.2	Kehysanalyysi ja kehysten käsite .....	12
3.3	Tutkimuskysymykset.....	15
4	AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄ.....	16
4.1	Vuoden 2019 eduskuntavaaliohjelmat.....	16
4.2	Kehysanalyysi tässä tutkimuksessa .....	18
5	KOULUTUKSEN KEHYKSET .....	20
5.1	Suomen menestyksen kehys.....	21
5.2	Työllistettävyyden kehys .....	23
5.3	Alueellisten tarpeiden kehys .....	26
5.4	Yksilön kohtaamisen ja tukemisen kehys.....	28
5.5	Kansalaistaitojen kehys.....	30
5.6	Syrjäytymisen kehys.....	33
5.7	Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kehys .....	35
6	POHDINTA JA LUOTETTAVUUS .....	38
	LÄHTEET .....	45

# 1 Johdanto

Vuoden 2019 eduskuntavaalit olivat Opettaja-lehdessä julistettu ”koulutusvaaleiksi” ensimmäisen kerran jo edellisen vuoden huhtikuussa. Kesällä 2018 Ruotsalainen kansanpuolue RKP heitti lisää vettä myllyyn nostamalla kesäkokouksessaan koulutuksen päävaaliteemakseen (Ahonen, 2018). Eduskuntavaaleja edeltänyt Juha Sipilän luotsaama hallitus (2015-2019) oli omilla toimillaan ja koulutukseen kohdistetuilla leikkauksillaan luonut oppositiopuolueille erinomaisen asetelman lähteä kevään 2019 eduskuntavaaleihin tekemään ”koulutuksen kunnianpalautusta” (kts. Demokraatti, 2018; Vihreän eduskuntaryhmän julkaisu, 2019). Varsinainen eduskuntavaalikampanjointi oli jälkikäteen arvioituna kuitenkin varsinainen sekametelisoppa, jossa koulutus kilpaili huomiosta esimerkiksi ilmaston ja maahanmuuton kanssa. Puolueiden vaaliohjelmissa koulutus oli huomioitu kuitenkin kaikilla eduskuntaan päässeillä puolueilla, toisilla enemmän, toisilla vähemmän.

Sipilän hallituksen toteuttamien laajasti arvostelua herättäneiden koulutusleikkausten jälkeen oli mielenkiintoista nähdä, miten oppositio lähtisi tilannetta korjaamaan. Koulutus on perinteisesti ollut yksi Suomen suurimmista ylpeyden aiheista ja olemme tottuneet mainostamaan itseämme niin PISA-tulosten kautta, kuin mahdollisuuksien tasa-arvon mallimaanakin. Koulutusta arvostetaan juhlapuheissa ja puolueohjelmissa sekä oikealta, että vasemmalta. Koulutukseen panostamisen voikin olettaa olevan äänestäjien haalimisen kannalta turvallinen liike. Koulutukseen panostaminen ei suututa ketään, eikä samaa voi sanoa monistakaan yhteiskunnallisista kysymyksistä. Siksi ei ole oikeastaan yllättävää, että esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisyssä, maahanmuuttajien kotouttamisessa tai mielenterveysongelmien ehkäisyssä katseet vaikutetaan kääntävän mielellään koulutuksen suuntaan esimerkiksi sosiaalitukien, terveydenhuollon tai järjestelmän rasistisuuden sijaan. Koulutuksen voimaan uskominen on eräänlainen yhteisesti hyväksytty ihanne, jonka suuntaan puolueen on melko turvallista osoittaa suuttamatta ketään.

Tutkimuksessani tutkin eduskuntapuolueiden vaaliohjelmia keväältä 2019 koulutuksen näkökulmasta. Tavoitteeni on selvittää, millaisissa asiayhteyksissä puolueet koulutuksesta puhuvat ja millaisia tehtäviä koulutuksen hartioille asetetaan. Pyrin erittelemään erilaisia koulutuksen tehtävistä tuottamiani kehyksiä, joiden sisältöä analysoin luvussa 2 esittelemäni koulutuksellistamisen käsitteen ohjaamana.

Koulutuksellistaminen, eli sosiaalisten ja yhteiskunnallisten ongelmien säilyttäminen koulutuksen ratkaistavaksi on Suomessa yllättävän vähän keskustelua herättänyt teema. Muualla Euroopassa ja Yhdysvalloissa tutkijat ovat kirjoittaneet ilmiöstä paljonkin käsitteellä *educationalization*. Jostain syystä suomalaisen koulutustutkimuksen kentässä ilmiöstä ei ole juurikaan kirjoitettu. Suomessa vaikuttaakin voivan melko surutta listata koulutukselle kunnianhimoisiakin tehtäviä ilman, että kriittisimmätäkään koulutuksen tutkijat kyseenalaistaisivat toimintaa kovin voimallisesti koulutuksellistamisen näkökulmasta. Syitä hiljaisuudelle voi vain arvailla. Suomalaiset usein ylpeitä koulutusjärjestelmästä, ja on mahdollista, että jopa tutkijat ovat osittain omaksuneet jossain kollektiivisessa äidinmaidossamme jonkinlaisen ”koulutususkovaisuuden”, jossa toivomme ehkä naiivistikin koulutuksen pystyvän ratkaisemaan lähes kaikki yhteiskuntamme ongelmat ja haasteet.

Tutkimukseni lähtökohdat ovat juuri tästä syystä mielenkiintoiset. Paitsi tutkittavaa ilmiötä, myös käyttämäni aineistoa, vaaliohjelmia, on Suomessa käytetty tutkimusaineistoina verrattain vähän. Suomessa politiikan tutkimus on vaaliohjelmia enemmän keskittynyt puolueohjelmiin, enkä omassa tiedonhaussani löytänyt vaaliohjelmatutkimuksia koulutuspolitiikan tutkimuksen saralta. Vaaliohjelmat ovat tutkittavan ilmiön kannalta mielenkiintoinen aineisto, sillä niiden funktio on vakuuttaa ja houkutella äänestäjiä, sekä vaikuttaa tulevaan hallitusohjelmaan. Sen, mitä vaaliohjelmiin kirjataan koulutuksesta voisi kuvitella heijastelevan myös sitä, mitä puolueet olettavat äänestäjiensä äänestyspääöstä tehdessään haluavan ja hyväksyvän. Tästä syystä katson vaaliohjelmien ikään kuin heijastelevan yleistä ilmapiiriä ja olevan siten oivallinen aineisto tähän keskustelunavaukseen koulutuksellistamisen esiintymisestä suomalaisessa kontekstissa. Olen käyttänyt aineistonani ainoastaan eduskuntaan äänestettyjen puolueiden vaaliohjelmia, joten aineistonani olleiden vaaliohjelmien tavoitteiden voi katsoa nauttineen jonkinlaista kannatusta myös äänestäjien keskuudessa.

Tutkimusmetodinani olen soveltanut kehysanalyysia, jota olen teoriaohjaavasti käyttänyt tuottamieni kehysten rakentamiseen ja analysoimiseen. Kerron käyttämästäni metodista ja sen soveltamisesta tarkemmin luvussa 4. Esittelen tuottamani kehykset luvussa 5 yksi kerrallaan, ja analysoin jokaista kehystä erikseen koulutuksellistamisen käsitteen ja aiemman tutkimuksen näkökulmasta. Lopuksi pohdin tuloksiani suhteessa aiempiin tutkimuksiin ja sijoitan sen yhteiskunnalliseen kontekstiinsa.

## **2 Koulutuksen uudet vastualueet**

### **2.1 Koulutuksen monenlaiset tehtävät**

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa oli Joel Kivirauman (2001) mukaan vuosituhannen vaihteeseen mennessä omaksuttu muualta maailmasta levinnyt ”markkinoistumisen koulutuspolitiikka”. Kehitys oli alkanut jo 1980-luvun lopulla koulutuspolitiikan siirtyessä oikeammalle, ja Risto Rinteen (2001) mukaan vuonna 1999 hyväksytty koululaitoksen kokonaislainsäädännön uudistus siunasi viimeistään monet uuden aallon markkinälähtöiset muutokset, jotka käytännössä olivat olleet virkamiesten toimeenpanemia jo jonkin aikaa. Kasvatuksen markkinoituminen ja muuttuminen houkuttelevaksi teknologiselle haltuunottomaiselle on Tomi Kiilakosken ja Aini Oravakangaksen (2010) mukaan seurausta laajemmasta yhteiskunnallisesta kehityskulusta, jossa niin sanottu välineellinen järki ulottuu yhä uusille sektoreille. Tässä prosessissa aiemmin jonkinlaisina itseisarvoina pidetyt asiat menettävät hohtonsa, ja muuttuvat välineiksi joidenkin mitattavien ja hallittavien suureiden saavuttamiseen. Koulutuksen kohdalla kyseinen kehitys tarkoittaa Kiilakosken ja Oravakangaksen mukaan sitä, että koulutuksesta on tullut strategista toimintaa, väline, jolla voidaan saavuttaa esimerkiksi talouskasvua.

Rinteen (2001) mukaan koulutuspolitiikka oli Pohjoismaissa aina toisesta maailman sodasta lähtien perustunut ajatukseen, että kaikkien kansalaisten yhtäläinen oikeus on kouluttautua mahdollisimman korkealle, ja koulutuksellista tasa-arvoa on lisättävä sekä yhteiskunnallista eriarvoistumista vähennettävä kaikin keinoin. Rinteen mukaan koulutus oli jo ennen koulutuspolitiikan markkinoitumista ollut merkittävä työkalu esimerkiksi yhteiskunnallisen syrjäytymisen ehkäisemiseen. Jo tuolloin koulutuksen merkityksen taustalla on tosin ollut myös ajatus siitä, että laajojen massojen koulutuksella tuetaan myös kansakunnan yhtenäisyyttä kansallisen kilpailukyvyn ja osaamistason varmistamisen lisäksi (Rinne, 2001).

Sauli Salmelan (2019, 65) mukaan yli kahden vuosituhannen ajan itsearvona pidetty sivistys on viime vuosina saanut väistyä markkina-ajattelun tieltä. Sivistys on tuotteistettu vuosien saatossa markkinahyödykkeeksi ja vientituotteeksi, jonka sisältö on supistettu



taloudellista kilpailua palvelevaksi ”osaamiseksi” (Salmela, 2019, 65). Uusliberalistinen koulutuspolitiikka on siirtänyt painopistettä radikaalisti enemmän siihen suuntaan, että jokainen on oman onnensa seppä ja vastuussa omasta menestyksestään (Rinne, 2001). Rinteen (2001) mukaan huoli kohdistuu aiempaa enemmän lahjakkaiden menestymisedellytyksien takaamiseen kuin heikoimmista huolenpitämiseen.

Hannu Simola (2015) kuvaa tätä kehitystä erinomaisuuden eetokseksi. Simolan (2015) mukaan viime vuosikymmeninä koulutuspoliittinen puhetapa on muuttunut kohti kilpailu- ja suorituskeskeistä toimintakulttuuria, jonka keskeisempiä arvoja ovat erinomaisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus. Erinomaisuuden eetos on vaikuttanut merkittävästi erityisesti koulu-uudistuksiin, joissa on keskitytty erityisesti huippukouluihin ja ”erinomaisuuden keskuksiin”. Simolan mukaan aiemman tasa-arvopainotuksen tilalle on noussut erinomaisuuden tavoittelu.

Simolan (2015) mukaan tutkimukset osoittavat erinomaisuuden eetokseen perustuvan koulutuspolitiikan tulosten olevan vaatimattomia. Simolan mukaan näyttää siltä, että erilaisten uudistusten myönteiset vaikutukset kohdistuvat lähinnä heihin, joilla menisi jo valmiiksi parhaiten. Kielteisinä sivuvaikutuksina on ollut esimerkiksi oppilasrekrytointin vääristymistä ja opettajien työn vaikeutumista (Simola, 2015).

Koulutuksen tehtävänä on toki aina pidetty osittain yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemista tai helpottamista. Suomalaista koulutushistoriaa kuvatessaan Pauli Kettunen, Marja Jalava, Hannu Simola ja Janne Varjo (2012) kuvaavat, miten 1960-luvun alun Suomessa yhteiskunnan ongelmat ja puutteet vaikuttivat olevan koulutusjärjestelmän puutteita, ja niiden ratkaisu katsottiin olevan koulutusjärjestelmän kehittäminen. Koulutuksella siis pyrittiin puuttumaan ympärillä esiintyviin epäkohtiin tietämättä oikeastaan, onko se mahdollista tai vaikuttavaa.

Koulujen ja koulutuksen vastuualue vaikuttaakin tänä päivänä kasvaneen melko laajaksi. Jos ennen uusliberalistisen koulutuskäsityksen rantautumista Suomeen koulutuksen ensisijainen tehtävä oli tasata eriarvoistumista sivistämällä koko kansakuntaa, niin tämän rinnalle on vuosien kuluessa nostettu runsaasti muitakin kilpailevia tehtäviä. Koulutuksen tulisi vastata työelämän tarpeisiin, edistää kansallista kilpailukykyä tuottamalla osaamista ja pelastaa alempien sosioekonomisten luokkien lapset syrjäytymiseltä,

mutta toisaalta samaan aikaan tarjota poikkeuksellisen lahjakkaille oppilaille yksilöllisiä mahdollisuuksia hyödyntää potentiaaliaan. Kristiina Brunila (2014) on myös todennut itsetunnon vahvistamisen ja tunnetaitojen opettamisen olevan yksi nykyisten koulutuspoliittisten ohjelmien yleisimmin käytetyistä teemoista. Tämän lisäksi koulutuksen tulisi esimerkiksi edistää ilmastotietoisuutta (OPS 2014) sekä edistää kansanterveyttä (Opetushallitus, 2020.).

Simolan (2015) mukaan koulutus on moderneissa yhteiskunnissa saavuttanut jopa myyttiset mittasuhteet, jossa koulutusta pidetään lähes kaikkivoipana. Koulutukselle asetetaan valtavia toiveita ja toisaalta koulutus kentällä toimivat antavat itse suuria lupauksia. Simolan mukaan koulutus on nähty 1960-luvulta lähtien ”parhaana sosiaalipolitiikana”, ja sen merkitys kilpailukyvyille kuvitellaan samantapaiseksi.

Koulutuspolitiikan markkinoitumisen myötä myös koko yhteiskunnan tasolla ylivallan saavuttanut teknologisetaloudellinen kielenkäyttötapa on Tomi Kiilakosken ja Aini Oravakangaksen (2010) mukaan läpäissyt koulutuspuheen läpikotaisin. Tämän kielenkäyttötavan myötä koulutuspuheessa on siirrytty kasvatuksesta koulutukseen, jonka yhteydessä on täysin luontevaa käyttää markkinatermejä kuten tuloksellisuus, strategia, tehokkuus ja taloudellisuus. Kiilakosken ja Oravakangaksen mukaan perinteinen kasvatuksen kieli on joutunut väistymään strategisen kielen tieltä, joka väistämättä ohjaa osaltaan myös sitä, miten koulutuksen ja kasvatuksen ilmiöt tulevat käsitteellistetyiksi ja miten niistä on luvallista puhua.

## **2.2 Koulutuksellistaminen**

Sosiaalisten ongelmien koulutuksellistamisella, tai pelkästään koulutuksellistamisella, tarkoitetaan tässä tutkielmassa prosessia, jossa yhteiskunnassa ilmenevät sosiaaliset ongelmat on valjastettu koulutuksen ratkaistaviksi. Marc Depaepen ja Paul Smeyersin (2008) sekä Daniel Tröhlerin (2016) mukaan esimerkkejä koulutuksellistetuista ongelmista ovat esimerkiksi ympäristöasiat, liikennekuolemat, kansanterveys, yhteiskunnan talouskasvu ja nuorten seksuaaliterveys. Depaepen ja Smeyers (2008) määrittelevät kou-

lutuksellistamisen (educationalization) eräänlaiseksi kattokäsitteeksi erityisesti länsimaissa ilmenneelle trendille, joka mieltää koulutuksen keskipisteeksi laajojen ja monimutkaisten inhimillisten ja sosiaalisten ongelmien ratkaisemisessa. David Bridgesin (2008) mukaan koulutuksellistamisen käsitettä käytetään kritisoimaan prosessia, jossa ongelmien todelliset taustat, kuten epäoikeudenmukaiset rakenteet ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden rappeutuminen tulevat syrjäytyteiksi koulutukseen liittyvillä ratkaisuilla.

Monissa länsimaissa yhteiskunnan ongelmien koulutuksellistaminen on ollut nähtävissä jo pitkään. Termi on ollut käytössä alun perin Saksassa jo 1920-luvulla, tullen kuitenkin 80-luvulla laajempaan keskusteluun saksankielisellä käsitteellä *Pädagogisierung sozialer Probleme* (Tröhler, 2016). Tröhlerin (2016) mukaan ilmiön juuret olivat jo ennen varsinaisen käsitteen vakiintumista nähtävissä 1800-luvulla, kun työläisille alettiin järjestää kirkollista opetusta moraalisen rappeutumisen ehkäisemiseksi ja yhteiskunnan talouskehityksen suojaamiseksi. Bruno Vanobbergen (2009) kuvasi myös esimerkiksi 1800-luvun loppupuolella Belgiaan perustettuja merisairaaloita eräänä koulutuksellistamisen ilmentymänä. Suurten kaupunkien lasten heikko terveydentila ja pahoinvointi oli huolestuttanut viranomaiset, joten maahan perustettiin merisairaaloita, joihin avuntarvitsijoiksi luokitellut lapset vietiin saamaan sekä hoitoa, että kasvatusta. Laitosten tavoitteena oli tehdä lapsista parempia tulevaisuuden kansalaisia, mutta prosessissa lapset kuitenkin eristettiin ja erkaannutettiin perheestään ja siitä maailmasta, joka heille oli tuttua (Vanobbergen, 2009). Lasten pahoinvointia ja heikkoa terveyttä – ongelmaa, joka johtui kirjavista sosiaalisista ja rakenteellisista syistä, pyrittiin siis ratkaisemaan voimakkaalla koulutuksellisella interventiolla.

David Labaree (2008) luonnehtii koulutuksellistamista ilmiöksi, jossa koulutuksesta on tullut eräänlainen toiveidemme kaivo. Haluamme instituution, jolle voimme antaa tehtäväksi ihannoimamme yhteiskunnan rakentamisen, riippumatta siitä onko toive millään tavoin realistisesti koulutuksen keinoin toteutettavissa (Labaree, 2008). Suomeenkin rantautunut yksilöllisyyden ihanne, joka erityisesti Yhdysvalloissa on Labareen mukaan erityisen vahva ja syvällä kulttuurissa, sallii ongelmien siirtämisen koulutuksen kontolle paljon mielummin, kuin raskaat rakenteelliset muutokset ja poliittiset päätökset, joissa joutuisimme suoraan kohtaamaan esimerkiksi eriarvoistumiseen ja rasismiin liittyviä kysymyksiä. Koulutuksessa on pohjimmillaan kyse yksilöinen asenteiden, taitojen ja uskomuksien muovaamisesta, joten keskittämällä ongelmien ratkaisemisen koulutuksen

kontolle, siirtyy myös perimmäisen vastuu ongelman ratkaisemisesta yksilölle (Labaree, 2008). Labareen mukaan emme ole tosiallisesti kiinnostuneita siitä, onko ongelmien ratkaisu todellisuudessa mahdollista koulutuksen keinoin. Ongelmien nimeäminen koulutuksen tehtäviksi antaa meille ikään kuin synninpäästön, jossa olemme jo osoittaneet olevamme huolissamme ja välittämämme – ja jos ongelmat eivät ratkea, voimme aina syyttää kouluja epäonnistumisesta (Labaree, 2008).

Maia Cucchiara, Erin Cassar ja Monica Clark (2019) tutkivat Yhdysvalloissa melko yleisiä ”vanhemmuuskursseja” joita on tarjolla sekä kouluissa, että sosiaalitoimistoissa. Tutkimuksen tulokset ovat omiaan havainnollistamaan koulutuksellistamisen ydintä. Cucchiaran, Cassarin ja Clarkin tutkimat kurssit olivat suunnattu usein köyhyydessä ja muutoin haastavissa elämäntilanteissa eläville vanhemmille, ja niillä pyritään tarjoamaan tukea ja ratkaisuja vanhemmuuden kipukohtiin, tavoitteena vähentää rikollisuutta ja muuta syrjäytymistä. Tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, että kursseilla toistuvasti sivuutettiin selkeästi köyhyyteen liittyvät ongelmat ja kysymykset, kuten ruuan ja muiden hyödykkeiden niukkuus, koulu- ja katuväkivalta sekä niistä seuranneet traumat. Vastuu sekä ratkaisuehdotukset pyrittiin kurssilla tällaisissa tilanteissa aktiivisesti siirtämään esimerkiksi yksilön omaan asenteeseen, ajattelutapoihin tai toimintaan. Tutkimuksessa ilmeni, että kurssilaiset kokivat kurssin lähinnä vertaistukipaikkana, eivätkä kokeneet saaneensa niistä juurikaan konkreettista apua elämäänsä tai vanhemmuuteensa. Myöskään aiemman tutkimuksen valossa vastaavien kurssien vaikuttavuutta ei Cucchiaran, Cassarin ja Clarkin mukaan ole voitu todentaa kovin merkitykselliseksi.

Cucchiaran, Cassarin ja Clarkin tutkimuksen tulokset ovat johtopäätöksissään oikeastaan hyvin saman tapaisia kuin Brunilan (2011) rikostaustaisten nuorten koulutusta, ohjausta ja kuntoutusta käsittelevässä tutkimuksessa. Brunilan tutkimuksessa todettiin niin ikään aiemmin yhteiskunnallisiksi ongelmiksi miellettyjen kysymysten korjaamisessa huomion siirtyneen yksilön omaan tunnetyöskentelyyn ja asenteeseen. Brunila (2014) kuvaa ilmiötä koulutuksen terapisoitumisena, joka on laajemmassa kontekstissa osa hyvinvoinnin yksilöllistymisen kehitystä länsimaissa. Huomio on aiempaa enemmän yksilön ruumiissa ja mielessä, joihin kohdistetaan toimenpiteitä yhteiskunnallisen lähestymisen sijaan. Esimerkiksi koulutuksen puutteen ja työttömyyden lähestyminen yhteiskunnallisesta näkökulmasta on Brunilan (2014) mukaan korvaantunut ”pään sisäisen”

psykykkiseen oireistoon ja mielentilaan puuttumisella ja hallitsemisella, aivan kuten Cucchiaran, Cassarin ja Clarkin tutkimuksessakin.

Cucchiaran, Cassarin ja Clarkin ja Brunilan tutkimustulokset kuvaavat hyvin koulutuksellistamisen ydintä; koulutuksellistamisella sosiaaliset ja rakenteelliset ongelmat pyritään ratkaisemaan koulutuksen keinoin, mutta käytännössä vastuu ongelmien ratkaisusta siirretään tässä prosessissa lopulta oppilaalle, eli yksilölle itselleen, jonka ulottumattomissa avaimet ongelmien todellisten syiden ratkaisemiseen ovat. Tältä osin koulutuksellistamisen käsite onkin osittain päällekkäinen myös koulutuksen terapisoitumisen käsitteen kanssa. Koulutuksen terapisoitumisessa on kyse yhteiskunnan laajemman terapiakulttuurin leviämisestä koulutukseen, jolloin yhteiskunnan ongelmat kääntyvätkin yksilön ongelmiksi (Brunila, 2014, 268). Tässä prosessissa yksilöt ikään kuin sisäistävät yhteiskunnan ongelmat henkilökohtaisiksi puutteikseen (Brunila, 2014). Brunilan (2014) mukaan brittiläinen sosiologi Frank Furedi on jopa esittänyt huolensa koulutuksen sisällön täydellisestä häviämisestä, kun poliittiset päättäjät, opettajat ja vanhemmat keskittyvät vain opiskelijoiden kohtaamiin psykologisiin haasteisiin kuten stressiin, ahdistukseen ja huonoon itsetuntoon.

Koulutuksellistamista ei voidakaan täten täysin erottaa koulutuksen terapisoitumisesta, vaan puhun koulutuksellistamisesta tässä tutkimuksessa Depaepen ja Smeyersin (2008) tapaan kattokäsitteenä viitaten hyvin laajaan ilmiöön; uusliberalistisen koulutuskäsityksen ja yksilökeskeisemmän ajattelun alulle panemaan koulutuksen tehtävien ja vastuualueiden laajenemiseen, jossa yhteiskunnan ongelmat siirretään näennäisesti koulutuksen kautta lopulta yksilöiden vastuulle.

Koulutuksellistamisesta tekee ongelmallista se, että resurssit ja aika, joka käytetään erilaisten koulutuksellisten projektien, interventioden ja uudistuksien toteuttamiseen on suoraan pois vaikuttavimpien ratkaisuiden kehittämisestä (Labaree, 2008). Bridgesin (2008) mukaan ilmiöön liittyy myös usein myös vastuun pakoilua valtaapitäviltä. Hallitukset haluavat osoittaa tunnistavansa ongelmat nimeämällä ne julkisesti, mutta samassa yhteydessä vastuu niiden ratkaisemisesta siirretään koululaitoksille, joilla tosi asiassa harvoin on edellytyksiä puuttua ongelmien juurisyihin. Vaikeat ja monimutkaiset asiat, jotka potentiaalisesti edellyttäisivät erimielisyyksiä aiheuttavia poliittisia toimia, voidaan väistää siirtämällä vastuu ja syyllisyys oppilaitoksille tai ohjelmille (Bridges,

2008; Labaree, 2008). Koulutuksellistaminen näkyy tänä päivänä Tuomas Tervasmäen (2017) mukaan myös esimerkiksi koulutuksen valjastamisessa taloudelliseen hegemonian palvelukseen tehden esimerkiksi työttömyydestä oppimiskysymyksen yhteisen rakenteellisen ja sosiaalisen ongelman sijaan. Maarten Simonsin ja Jan Masscheleinin (2008) mukaan oppimisen käsite on ikään kuin irrotettu prosessista, ja siitä on tullut pääomaa, jonka hankkimisesta yksilö on henkilökohtaisesti vastuussa.

Edellä kuvattujen monimutkaisten sosiaalisten ja yhteiskunnallisten ongelmien epäpolitisoinnin ja koulutuksellistamisen voidaan katsoa myös osaltaan uhkaavan demokratiaa, kun ongelmien juurisyiden sijaan asioihin pyritään puuttumaan näennäisen konsensusen sekä teknisten, koulutukseen kohdistuvien ”järkiratkaisujen” kautta (Tervasmäki, 2017). Koulutuksellistamisella tarkoitetaan myös monimutkaisten ongelmien epäpolitisointia. Hieman kärjistäen tämän voidaan ajatella olevan jopa eräänlaista kansalaisten harhauttamista, joka syö tilaa avoimelta keskustelulta siitä, missä todelliset ongelmamme yhteiskuntana ovat ja miten niihin olisi tarkoituksenmukaista vaikuttaa.

### 3 Vaaliohjelmat koulutusta kehystämässä

Suomessa koulutusta on koulutuksellistamisen käsitteen alla tutkittu hyvin vähän. Suomalaiset koulutuksen tutkijat ovat tutkineet erittäin paljon esimerkiksi uusliberalistista koulutuspolitiikkaa, koulutuksen eriytymistä, koulutuksellista tasa-arvoa ja monia muita koulutuksellistamiseen linkittyviä teemoja, mutta varsinaisesti koulutuksellistamiseen keskittyvää tutkimusta on suomenkielellä hyvin vaikea löytää. Tiedonkeruuprosessissa tuntui jopa yllättävältä, miten vähän ilmiöstä on Suomessa kirjoitettu. Onkin mielenkiintoista pohtia, ovatko jopa suomalaiset koulutuksen tutkijat osin halunneet kääntää katseensa sivuun koulutuksen tehtävälisan jatkuvaan kasvuun liittyvistä ongelmista. Olemmeko niin rakastuneita koulutusjärjestelmäämme, että haluamme osin naiivistikin uskoa sen pystyvän ratkaisemaan yhteiskuntamme ongelmat, ja annammeko nykyisestä hyvinvoinnistamme osin jopa perusteettomasti kiitosta menneiden vuosikymmenten koulutuspolitiikalle sosiaalipolitiikan sijaan?

Bridgesin (2008) mukaan joidenkin ongelmien kohdalla voikin olla perusteltua kääntyä koulutuksen puoleen, eikä kaikkia koulutuksen ratkaistavaksi säilytettyjä ongelmia ole syytä kritisoida. Olen itse tutkijana samaa mieltä, eikä tutkimukseni tavoitteena ole ottaa kovin vahvasti kantaa siihen, onko aineistosta nostamissani sitaateissa oikeat vai väärät tarkoitukset. Tutkimukseni tarkoitus on tuoda yhteiskunnallisten ja sosiaalisten ongelmien koulutuksellistaminen näkyväksi, sekä kenties peräänkuuluttaa poliittisilta toimijoilta tarkkuutta sekä selkeämpää viestintää äänestäjille sen suhteen, mitä he todellisuudessa olettavat koululaitosten voivan ongelmille tehdä.

Tässä luvussa taustoitan tutkimukseni aineistona käyttämiäni vaaliohjelmia, käyttämäni tutkimusmetodia sekä esittelen tutkimuskysymykseni.

#### 3.1 Vaaliohjelmat tutkimuskohteena

Suomessa politiikan tutkimus on keskittynyt vaaliohjelmien sijasta enemmän perinteisten puolueohjelmien tutkimukseen, eikä vaaliohjelmia ole tutkittu kovin paljon. Joitakin tutkimuksia vaaliohjelmista on kuitenkin tehty. Esimerkiksi Anne-Maria Karjalainen,

Milla Luodonpää-Manni ja Veronika Laippala (2017) ovat tutkineet hyvinvoinnin diskursseja neljän suurimman puolueen vaaliohjelmissa ja Olli Jakonen ja Vappu Renko (2019) ovat kirjoittaneet katsauksen kulttuuripolitiikan visioista vuoden 2019 vaali- ja erityisohjelmista. Erityisesti koulutukseen keskittyvää tutkimusta suomalaisista vaaliohjelmista en kuitenkaan tiedonhaussani löytänyt.

Karjalainen, Luodonpää-Manni ja Laippala (2017, 119) luonnehtivat tutkimuksessaan vaaliohjelmia ”neljän vuoden välein tulevaksi ulostuloksi sekä omien jäsenten, että kilpailevien puolueiden suuntaan”. Vaaliohjelmien ensisijaisten tehtävien voidaan katsoa olevan äänestäjien vakuuttaminen sekä tulevaan mahdolliseen hallitusohjelmaan vaikuttaminen (Karjalainen, Luodonpää-Manni & Laippala, 2017). Jakonen ja Renko (2019) kuvaavat vaaliohjelmia merkityksellisiksi tulevan hallitusohjelman muodostamisessa, vaikka hallitusohjelman kirjaamisessa vaaliohjelmien visioilla ja lupauksilla onkin tapana laimentua eri puolueiden joutuessa tekemään myönnytyksiä yhteisten linjausten löytämiseksi.

Vaaliohjelmien tekoon vaikuttaa myös Karjalaisen, Luodonpää-Mannin ja Laippalan (2017) mukaan ”vaali-ilmasto”, jolla viitataan ikään kuin yleiseen keskusteluilmapiiriin, josta pyritään tulkitsemaan, millaisia asioita puolueen on kannattavaa nostaa vaaliohjelmaansa. Vaaliohjelman tekoon ja sisältöön vaikuttaa myös se, onko puolue kirjoitushetkellä hallituksessa vai oppositiossa (Karjalainen, Luodonpää-Manni, Laippala, 2017). Tämän takia tutkimustani ei olisi tulkintani mukaan mielekästä tehdä puolueita vertailen, sillä vaaliohjelmat heijastelevat siinä määrin kirjoitushetken poliittista ilmapiiriä, ettei puolueiden todellisista pitkän tähtäimen periaatteista ole mielekästä tehdä analyysia pelkästään yksien vaalien vaaliohjelmien perusteella.

### **3.2 Kehysanalyysi ja kehyksen käsite**

Sovellan analyysissani Erving Goffmanin (1986) kehysanalyysia ja kehyksen (*frame*) käsitettä. Kehysanalyysin keskeisenä kysymyksenä voidaan pitää kysymystä ”mitä tässä oikein on meneillään?” (Goffman, 1986). Goffmanin (1986) mukaan ihminen pyrkii kehystämään tilannetta voidakseen itse käyttäytyä ja suhtautua tilanteeseen sen vaatimalla



tavalla. Kehystämisestä kirjoittanut Erkki Karvonen (2000) luonnehtii Goffmanin liittyvän taustaltaan symboliseen interaktionismiin, jota myös kysymys ”mitä tässä oikein on meneillään” edustaa. Lähtökohtana kysymykselle on symbolisen interaktionismin ”tilannemääritelmä”, jonka mukaan pyrimme jokaisessa sosiaalisessa tilanteessa saamaan selkoa meneillään olevasta tilanteesta (Karvonen, 2000, 79).

Kehyksen tarkka määritelmä vaihtelee hieman tulkinnasta riippuen. Esa Väliaverronen (1995) on omassa tutkimuksessaan ympäristötuhojen esiintymisestä mediateksteistä luonnehtinut käsitettä ikään kuin tulkintakehykseksi, joiden avulla ihmiset havainnoivat, tunnistavat ja nimeävät asioita. Alun perin vuorovaikutustilanteiden analysoimiseen tarkoitettu kehysanalyysi on muokkaantunut Goffmanin ajoista melko paljon ja sitä on tulkittu ja myös käytetty eri tavoin (Väliaverronen, 1995). Juha Herkman (2015) on omassa populismin kehystämistä koskevassa tutkimuksessaan jaotellut kehysanalyysissä kehykset mediakehyksiin, joissa huomio on median tavassa rajata ja esittää asioita, ja yleisökehyksiin, joissa keskitytään yleisön tapoihin tulkita ja vastaanottaa mediatekstejä.

Robert Entmanin (1993, 52) mukaan kehys on myös retorinen valinta. Entmanin (1993) mukaan kehystäminen on havaitun todellisuuden puolien valitsemista ja niiden tekemistä näkyvämmäksi tekstissä. Kehystäminen on siis tietyn ongelmanmäärittelyn tai tulkinnan suosimista ja edistämistä (Entman, 1993, 52). Kehys sisältää Väliaverronen (1995) mukaan itsessään ennakkokäsityksen siitä, mitä todellisuus on, ja kehyksen puitteissa rakennamme kokonaisuuteen liittyvät uudet tiedot ja havainnot. Kehykset ovat usein myös todellisuudessamme jo valmiiksi annettuina sääntöinä ja rakenteina, jotka määrittävät ilmiöitä ja tapahtumia (Väliaverronen, 1995, 9). Yksittäisiä tapahtumia ja asioita voidaan määritellä useiden erilaisten tulkintakehysten kautta, jolloin ne näyttäytyvät eri valossa (Väliaverronen, 1995).

Entmanin (1993) mukaan kehystäminen on itse asiassa kuvatus todellisuuden joidenkin elementtien suurentamista ja näkyväksi tekemistä ja toisaalta toisten elementtien kutistamista ja häivyttämistä (Karvonen, 2000, 82). Kehyksen käsitteeseen liittyikin myös Väliaverronen (1995) kuvaama kamppailu siitä, kuka saa tuotua omat ongelmanmäärittelynsä ja kehyksensä yleisesti hyväksytyiksi. Poliittisten liikkeiden menestys riippuu Väliaverronen mukaan osaltaan siitä, kuinka hyvin heidän toivomansa kehykset ilmiöille ja

asioille siirtyvät yleisön hyväksymiksi totuuksiksi. Erilaiset toimijat luovat siis ilmiöille ikään kuin kilpailevia kehyksiä omien intressiensä mukaisesti. Ei ole täten ole yhdentekevää puhutanko esimerkiksi koulutuksesta syrjäytymisen, työllisyyden vai kansalais-taitojen yhteydessä.

Kehyksen käsite on Karvosen (2000) mukaan käyttötavoiltaan melko lähellä esimerkiksi diskurssin, kertomuksen ja formaatin käsitteitä. Kehyksen käsitteen taustana on Karvosen (2000, 83) mukaan fenomenologia, hahmopsykologia, kognitiivinen psykologia, symbolinen interaktionismi, sosiaalisen kognition tutkimus ja retoriikan tutkimus. Esimerkiksi diskurssin käsite on kehyksen käsitteen tavoin konstruktionistinen, mutta diskurssin käsite perustuu kielipeliin ja sosiaaliin käytäntöihin, kun kehyksen lähtökohtana toimii tilannekonteksti ja sen ymmärtäminen (Karvonen, 2000, 84). Karvosen (2000, 84) mukaan kehyksen käsitteessä korostuu myös diskurssia enemmän ihmisten retorinen luovuus asioiden määrittelemisessä.

Kehysanalyysia on kritisoitu teoreettisesti epätarkaksi ja osin kehittymättömäksi, jonka innoittamana esimerkiksi Merlijn Van Hulst ja Dvora Yanow (2016) sekä Emma Björnehed ja Josefina Erikson (2018) ovat pyrkineet kehittämään kehysanalyysin teoriaa eteenpäin erityisesti politiikan tutkimuksen käyttöön. Van Hulstin ja Yanowin (2016, 97) mukaan kehystäminen suoritetaan kolmella erillisellä toiminolla: järjestämisellä (sense-making); nimeämisellä, johon sisältyvät valitseminen, luokittelu sekä tarinankerronta. Järjestämisessä poliittiset toimijat pyrkivät valitsemisen, kategorioimisen ja tarinankerronnan avulla esittämään kehystettävän asian tai tilanteen yleisölle ymmärrettävämpänä ja johdonmukaisempana, häivyttäen samalla sen epäselvyyksiä ja monimutkaisuuksia (Van Hulstin & Yanow, 2016). Tässä prosessissa poliittiset toimijat luovat konseptuaalisen perustan mahdollisille tuleville toimintalinjoille ja ikään kuin rakentavat sen sosiaalipoliittisen maailman jossa he toimivat (Van Hulst & Yanow, 2016, 99). Esitelen tässä tutkimuksessa soveltamaani tapaa käyttää kehysanalyysia tarkemmin luvussa 4.2.

### 3.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on tuoda näkyväksi asiayhteydet ja kehykset, joissa koulutuksesta vaaliohjelmissa puhutaan. Tavoitteenani on selvittää, millaisia tehtäviä koulutukselle vaaliohjelmissa tarjotaan ja tuoda näkyväksi niihin liittyvä koulutuksellistaminen.

Tutkimuskysymykset ovat

1. Millaisissa kehyksissä koulutusta on käsitelty vaaliohjelmissa?
2. Mitä tehtäviä koulutukselle vaaliohjelmissa annetaan?

Ensimmäiseen kysymykseen vastaamisessa sovellan kehysanalyysia ja kehyksen käsitettä, jotka tässä tutkimuksessa toimivat löyhästi työkaluina asiayhteyksien ryhmittelyyn kehyksiksi. Toiseen tutkimuskysymykseen pyrin analyysissani vastaamaan teoriaohjaavasti keskusteluttamalla koulutuksellistamisen käsitettä ja siihen liittyvää tutkimusta aineistosta nostamieni kehysten ja koulutukselle asetettujen tehtävien kanssa. Tutkimukseni tarkoitus ei ole vertailla puolueiden koulutusnäkemyksiä toisiinsa tai tehdä analyysia puolueita vertaillen, vaan mielenkiintoni on puolueiden erojen sijaan koulutukseen liitettävien tehtävien jäsentelyssä ja analysoinnissa. Vaaliohjelmat erosivat toisistaan radikaalisti sekä tyyli- ja pituudeltaan, joten vertailun tekeminen esimerkiksi koulutus- mainintojen määrässä ei olisi toteutettavissa luotettavasti. Esittelen aineistoni tarkemmin seuraavan luvun alaluvussa 4.1.

## 4 Aineisto ja tutkimusmenetelmä

### 4.1 Vuoden 2019 eduskuntavaaliohjelmat

Tutkimukseni aineistona ovat vuoden 2019 eduskuntavaaleissa eduskuntaan valittujen puolueiden eduskuntavaaliohjelmat. Olen rajannut aineistostani ulos sellaiset puolueet, jotka eivät vaaleissa saaneet eduskuntaan kansanedustajia. Kaikkien puolueiden vaaliohjelmat ovat vapaasti luettavissa internetissä Poliittisten ohjelmien tietovarannossa Pohtivassa ([www.fsd.tuni.fi/pohtiva/vaalit/2](http://www.fsd.tuni.fi/pohtiva/vaalit/2)), josta olen myös oman aineistoni tuottanut.

Aineistonani toimivat ainoastaan kevään 2019 eduskuntavaalien vaaliohjelmat, sillä tarkoitukseni ei ole tehdä katsausta esimerkiksi siitä, miten koulutuksellistaminen on muuttunut tai kehittynyt vuosien saatossa, vaan enemminkin luoda käsitys siitä, millaisiin tehtäviin koulutuksen toivotaan vastaavan tänä päivänä ja miten koulutuksellistaminen ilmenee näissä tehtävissä. Tästä syystä koin mielekkäimmäksi analysoida mahdollisimman tuoretta aineistoa.

Eduskuntavaalit vuonna 2019 järjestettiin sunnuntaina 14. huhtikuuta. Aineistoni koostuu vuoden 2019 eduskuntavaaleissa eduskuntaan valittujen puolueiden vaaliohjelmista, eli Suomen Keskustan (Keskusta), Kansallisen Kokoomuksen (Kokoomus), Kristillisdemokraattien (KD), Perussuomalaisten, Ruotsalaisen kansanpuolueen (RKP), Suomen Sosiaalidemokraattisen Puolueen (SDP), Vasemmistoliiton, Vihreän liiton (Vihreät) ja Liike Nytin vaaliohjelmista.

Eduskuntavaalit käytiin jokseenkin poikkeavissa olosuhteissa, sillä Juha Sipilän vuonna 2015 toimintansa aloittanut hallitus jätti eropyyntönsä 8. maaliskuuta 2019, eli vain reilu kuukautta ennen eduskuntavaaleja. Juha Sipilän hallituksessa toimivat erohetkellä Keskusta, Kokoomus ja Siniset. Sipilän hallituksen aloittaessa vuonna 2015 siinä toimivat Keskusta, Kokoomus ja Perussuomalaiset, mutta kesällä 2017 Perussuomalaisten uuden puheenjohtajavalinnan aiheuttettua hallituskriisin Perussuomalaiset hajosivat Siniin ja Perussuomalaisiin, joista Siniset jatkoivat Sipilän hallituksessa ja Perussuomalai-

set siirtyivät oppositioon. Vaikka Sipilän hallituksen puolueet toimivatkin eduskunta-vaalien aikaan muodollisesti toimitusministeriössä hallituksen sijaan, voidaan vaaliohjelmien kirjoittamisen hetkellä oppositioasemasta vaaleihin lähteneiden puolueiden katsoa olevan SDP, KD, RKP, Vasemmistoliitto, Vihreät, Liike Nyt sekä käytännössä myös Perussuomalaiset.

Vaaliohjelmat erosivat puolueiden välillä sekä tyylillisesti että pituudeltaan. Aineistoni lyhyin vaaliohjelma oli Perussuomalaisilla (783 sanaa) ja pisin SDP:llä (30 531 sanaa). Koulutukseen liittyvän tekstin määrä vaihteli näin ollen myös suuresti puolueiden välillä. Varsinaisen ”koulutus”-termin esiintymisen lisäksi etsin teksteistä esimerkiksi jatkuvaan oppimiseen ja opiskeluun liittyviä mainintoja, joiden konkreettisen järjestämisen katsoin olevan jonkin koulutuslaitoksen tehtävä.

Koska tutkimukseni tarkoitus ei ollut tehdä vertailua puolueiden koulutuskannoista tai koulutusmainintojen määrästä, en esittele vaaliohjelmien sisällöllisiä eroja ja yhteneväisyyksiä sen tarkemmin. Vaaliohjelmat erosivat toisistaan huomattavan paljon pituuden lisäksi myös tyylillisesti. Osalla puolueista vaaliohjelman tavoitteet oli kirjoitettu enemmän esseemuotoisiksi, kun osalla puolueista tavoitteet oli esitetty esimerkiksi lyhyistä virkkeistä koostettuina listoina. Tästä syystä en ole katsonut mielekkääksi arvioida vaaliohjelmiä suhteessa toisiinsa, sillä aineistot eivät tulkintani mukaan ole keskenään vertailukelpoisia.

Analyysivaiheessa vaaliohjelmistani kopioimat kohdat jakautuvat siten, että eniten koulutukseen liittyvää tekstiä tuotin SDP:n vaaliohjelmasta (2714 sanaa) ja vähiten Perussuomalaisen vaaliohjelmasta (120 sanaa). Tarkkoja lukuja esimerkiksi koulutukseen liittyvien mainintojen määrästä olisi kuitenkin vaikea antaa luotettavasti ohjelmien merkittävien tyylillisten erojen takia.

<b>Puolue</b>	<b>Vaaliohjelman kokonaispituus sanoina</b>	<b>Koulutusta koskevan tekstin pituus sanoina</b>
<b>SDP</b>	30 531	2714
<b>Perussuomalaiset</b>	783	120
<b>Kokoomus</b>	2287	289

<b>Keskusta</b>	4005	406
<b>Vihreät</b>	3233	813
<b>Vasemmistoliitto</b>	5193	762
<b>RKP</b>	4269	454
<b>KD</b>	4813	529
<b>Liike Nyt</b>	1279	160

Puolueiden välisen vertailun tekeminen luotettavasti olisi myös hyvin vaikeaa, sillä luen tutkijana ohjelmia aina omasta positiostani käsin, ja jonkun muun tulkitsemana koulutukseen liittyvien mainintojen määrä saattaisi poiketa omasta käsityksestäni paljonkin. Esittelen tulosluvussa kuitenkin aineistosta tuottamani kehykset sitaatteineen. Kehysanalyysille ominaisesti myös tuottamani kehykset ovat riippuvaisia omasta tulkinnastani ja tekemistäni valinnoista. Toinen lukija olisi saattanut muodostaa samasta aineistosta hyvin erilaisetkin kehykset.

## 4.2 Kehysanalyysi tässä tutkimuksessa

Tutkimukseni metodologista lähestymistapaa voisi luonnehtia eräänlaiseksi teoriaohjaavaksi kehysanalyysiksi. Olen soveltanut omaa lähestymistapaani käyttäen löyhästi esimerkkeinä Väliiverroksen (1995) tutkimusta ympäristötuhojen mediakehyksistä, sekä Anu-Liisa Rönkän (2011) tutkimusta matkapuhelimien terveystriskikeskustelun kehyksistä. Omassa tutkimuksessani en ole niinkään keskittynyt kehystämisen prosessin analyysiin, vaan aineistostani tuottamat kehykset toimivat ikään kuin itsessään Rönkän (2011) tapaan välineenä aineiston jäsentelyyn. Kehysten esittelystä ja avaamisesta eteenpäin analyysini keskittyy enemmänkin teoriaohjaavasti koulutuksellistamisen esiintymiseen kehyksissä, kuin sen prosessin avaamiseen, miten puolueet ovat varsinaista kehystämistä harjoittaneet.

Lähestyin siis aineistoani Jouni Tuomin ja Anneli Sarajärven (2017) jaottelun mukaisesti teoriaohjaavasti. Tuomin ja Sarajärven mukaan aineiston analyysia tehdään teoriaohjaavassa lähestymistavassa siten, että jokin aiempi teoria tai tieto toimii analyysin tukena ja aikaisempi tieto ohjaa sekä auttaa analyysia. Analyysista on siis nähtävissä aikaisemman tiedon merkitys, mutta analyysi ei itsessään ole teoriaa testaava, kuten teorialähtöisessä lähestymistavassa (Tuomi & Sarajärvi, 2017).

Aloittaessani aineiston analysoinnin pyrin kysymään siltä Goffmanin (1986) ”Mitä tässä oikein on meneillään?”-kysymyksestä johdetun omaan viitekehykseeni sopeutetun kysymyksen ”Asetetaanko tässä koulutukselle tehtävä?”. Lähestyin siis aineistoani olettaen aikaisemman tiedon mukaisesti, että aineistostani löytyy koulutukselle asetettuja tehtäviä sekä koulutuksellistamista. Koska koulutuksellistamista ei käsitteenä ole tutkittu Suomessa juuri lainkaan, voi omalla tavallaan analyysini katsoa myös osittain testaavan aikaisempaa tietoa; löytyykö suomalaisista vaaliohjelmista koulutuksellistamista ja miten se suhtautuu aikaisempaan tutkimukseen koulutuksellistamisesta. En kuitenkaan ole luonut teorialähtöiselle lähestymistavalle ominaisesti kehyksiä etukäteen. Jos olisin lähestynyt aineistoani täysin teorialähtöisesti, olin luonut myös kehyksille aieman tutkimuksen perusteella valmiit mallit, ja käyttänyt esimerkiksi luvussa 2.2. listamiani tutkijoiden esimerkkejä koulutuksellistetuista ongelmista, joiden ilmenemistä omassa aineistossani lähtisin tutkimaan (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Tästä syystä lähestymistapaani on luonnehdittava enemmän teoriaohjaavaksi kuin teorialähtöiseksi.

## 5 Koulutuksen kehukset

Aloitin analyysini lukemalla kaikki vaaliohjelmat läpi kertaalleen, etsien niistä kohtia, joissa puhutaan koulutuksesta. Tämän jälkeen lähestyin aineistoa kysymällä ”asetaanko tässä koulutukselle jokin tehtävä?”. Nostin aineistosta pätkiä ja sitaatteja, joissa tulkintani mukaan on nähtävissä jonkinlainen tehtävä koulutuksen vastuulla tai ratkaistavana. Tämän jälkeen ryhmittelin tuottamani sitaatit siten, että jaottelin ne yhteneväisten sisältöjensä perusteella teemojen alle. Osa sitaateista olisi sisältönsä puolesta ollut sijoitettavissa useampaankin kehukseen, ja jotkut kehukset olivat osittain sisällöltään päällekkäisiä, kuten työllistettävyyden ja alueellisten tarpeiden kehys, joissa molemmista vahvana teemana oli työvoiman turvaaminen. Edellä kuvatussa kaltaisissa tilanteissa käytin valtaani tutkijana, ja sijoitin esimerkiksi työvoimaa koskevan sitaatin alueellisten tarpeiden kehukseen, jos tulkitisin virkkeen ydinsanomana keskittyvän nimenomaan tiettyjen alueiden työvoiman saatavuuden varmistamiseen.

Aineistosta löytyi myös muutamia sitaatteja, jotka esiintyivät kertaluontoisesti, eivätkä sisältönsä puolesta täten olleet sijoitettavissa mihinkään kehyksistä. Tuottamieni kehysten sisällöt olivat sellaisia, jotka toistuivat useamman puolueen ohjelmissa ja olikin osin jopa yllättävää, miten samankaltaisia teemoja lähes kaikki puolueet vaaliohjelmissaan käsitelivät.

Kuten seuraavista, tuloksia esittelevistä, alaluvuista voi huomata, eri puolueilla toistuivat paikoin jopa identtisinä samat teemat ohjelmissaan.

Aineistosta nostamani kehukset olivat lopulta:

1. Suomen menestyksen kehys
2. Työllistettävyyden kehys
3. Alueellisten tarpeiden kehys
4. Yksilön kohtaamisen ja tukemisen kehys
5. Kansalaistaitojen kehys
6. Syrjäytymisen kehys
7. Tasa-arvon kehys



Analysoidessani kehysten sisältöä pohjasin analyysiani sekä esittelemäni koulutuksellistamisen ja koulutuksen tehtävien muutoksen tutkimukseen, sekä paikoin kunkin kehysten omista erityispiirteistä, kuten alueellisista eroista tehtyihin tutkimuksiin. Analyysini pohjana nojauduin Entmanin (1993, 52) näkemykseen kehyksestä: ensinnäkin kehykset *määrittelevät ongelmia* osoittamalla, mitä kausaalitoimija tekee milläkin, usein kulttuurisilla, kustannuksilla ja hyödyillä, toiseksi kehykset *diagnosoivat syitä* eli pyrkivät identifioimaan ongelman aiheuttajan, kolmanneksi kehykset *tekevät moraalisia arvioita* arvioimalla kausaalitoimijoita ja heidän aikaansaannoksiaan sekä neljänneksi *ehdottavat parannuskeinoja* ongelmiin samalla oikeuttaen ratkaisutapoja ja ennustaen niiden vaikutuksia. Analyysini pohjaa myös Van Hulstin ja Yanowin, (2016) ajatukselle siitä, että kehykset ovat ikään kuin poliittisten toimijoiden itsensä rakentama sosiaalipoliittinen todellisuus, joka on rakennettu sen mukaan, että heidän toimintamallinsa ja linjansa ovat tässä todellisuudessa oikeutettuja ja järkeviä.

## 5.1 Suomen menestyksen kehys

*”Suomen menestys ja globaali rooli rakentuvat koulutuksen, tutkimuksen ja uusien innovaatioiden varaan.”*

*(SDP)*

Tässä kehyksessä koulutuksessa puhuttiin Suomen kilpailuvalttina, vakauden tukipilarina sekä Suomen menestyksen rakentajana. Koulutukseen panostaminen vaikuttaa tässä kehyksessä olevan melkein kuin synonyymi Suomen kilpailukykyyn panostamiselle. Koulutus nähdään tässä kehyksessä Suomen strategisena työkaluna talouskasvun saavuttamiseksi. Puolueet vaikuttavat pyrkivän esittämään koulutuksen merkityksen täysin kiistattomana edellytyksenä kilpailukyvyille ja Suomen pärjäämiselle. Tällä retoriikalla voidaan ajatella rakennettavan Van Hulstin ja Yanowin (2016) ajatuksen mukaisesti todellisuutta, jossa puolueet luovat ”oikeutuksen” omille toimilleen, joka tässä tapauksessa vaikuttaa olevan koulutustason nostoon tähtäävä toiminta. Puolueet esittävät kehyksessä myös uhkakuvia, kuten SDP toteamalla muiden maiden ohittaneen Suomen koulutustasossa ja Perussuomalaiset väitteessään ”maamme hyvä tulevaisuus edellyttää osaamista”. Väite pitää tulkintani mukaan sisällään myös sen, että ilman ”osaamista” maamme tulevaisuus ei ole hyvä.

*”Suomen suurin kilpailuvaltti on korkea osaaminen. Koulutukseen, tutkimukseen ja kehittämiseen panostamalla huolehdimme maamme kilpailukyvyistä.”*

*(KD)*

*”Maamme hyvä tulevaisuus edellyttää osaamista.”*

*(Perussuomalaiset)*

*”Koulutustaso liittyy olennaisesti Suomen valitsemaan menestysstrategiaan, jossa valitsimme osaamisen ja laadun kilpailuvalteiksemme kansainvälisillä markkinoilla. Monet muut korkean osaamisen yhteiskunnat ovat ohittaneet Suomen koulutustason.”*

*(SDP)*

Tarkastelun kohteeksi tässä kehyksessä nostaisin erityisesti kolmessa sitaatissa esiintyvän termin ”osaaminen”. On kiinnostavaa, että niinkin laajojen, globaalista taloustilanteesta riippuvien kysymysten, kuin kansainvälisen kilpailukyvyn ja Perussuomalaisten ”hyvän tulevaisuuden” kohdalla puhutaan osaamisesta, joka tulkintani mukaan viittaa kollektiivisen osaamisen lisäksi lopulta myös yksilön osaamiseen. Tämä kehys vaikuttaa Entmanin (1993) mukaisesti *diagnosoivan* Suomen menestyksen jarruttajaksi matilan osaamisen ja *ehdottavan ratkaisuksi* koulutusta.

*”Koulutus on yksi vakauden vahvimista tukipilareista.”*

*(RKP)*

*”Turvaamalla nuorten tasavertaiset koulutusmahdollisuudet luodaan uskoa tulevaisuuteen. Koulutusleikkaukset ja opintososiaalisten etujen leikkaaminen on pysäytettävä nuorten hyvinvoinnin ja Suomen kilpailukyvyn turvaamiseksi.”*

*(KD)*

Kehyksessä koulutus esiintyy hyvin talouspoliittisesta näkökulmasta, eikä esimerkiksi sivistyksellisiä tai emansipatorisia tavoitteita ole tästä kehyksestä luettavissa. Tässä kehyksessä koulutus vaikuttaa olevan olemassa ensisijaisesti valtion talouskasvua varten, ja sen tarkoitus on vakauttaa valtion taloutta ja nostaa kilpailukykyä. Kehyksessä esitetään myös huoli siitä, että muut ”korkean osaamisen” maat ovat ohittaneet Suomen koulutustason. Tässä kehyksessä yksilön arvon nähdään olevan ”osaamisessa” jonka hankkimisesta ja kehittämisestä hän on vastuussa itse, mutta jonka arvo on kansallisen kilpailukyvyn turvaamisessa. Tässä kehyksessä tuodaan tulkintani mukaan lukijalle melko selkeä viesti siitä, että koulutukseen panostaminen on oikeastaan talouspolitiikkaa eikä koulutuspolitiikkaa. Korkeamman koulutustason tavoitteen takana ei ole kansalaisten sivistäminen eikä välttämättä edes koulutuksen arvostus, vaan taloudellisen kilpailukyvyn takaaminen.

## 5.2 Työllistettävyyden kehys

*”Koulutus on ihmisen tärkein pääoma”*

*(Keskusta)*

Tässä kehyksessä koulutus esitetään ennen kaikkea työttömyyden torjujana, elinkeinon elämän palvelijana ja yksilön matkalippuna työelämään. Koulutuksen ydintehtävänä näyttää tässä kehyksessä olevan työnantajan tarvitseman osaamisen tuottaminen. Koulutus on työelämän ”palvelija”, joka tuottaa osaamista työelämän tarpeisiin, työvoimaa tarvitseville aloille. Koulutuksen sivistykselliset tai emansipatoriset tavoitteet eivät vaikuta olevan merkityksellisiä, vaan koulutusta pyritään erilaisin toimin tekemään palvelualttiimmaksi työelämälle koulutuspaikkojen kohdentamisella ja korkeakoulujen koulutustarjonnan vaatimisella työelämän käyttöön.

*”Korkeakoulujen koulutustarjontaa avataan nykyistä joustavammin ihmisten ja työelämän hyödynnettäväksi.”*

*(Kokoomus)*

*”Nuorille on taattava matkalippu työmarkkinoille varmistamalla, että kaikki suorittavat vähintään toisen asteen tutkinnon.”*

*(Keskusta)*

*”Koulutuspaikkoja pitää kohdentaa kasvualoille ja työvoimapulasta kärsiville aloille”.*

*(KD)*

*”Koulutuksen rahoituksessa painopiste tulee siirtää tutkintojen sijasta osaamisen painottamiseen jatkuvan oppimisen periaatteella.”*

*(Keskusta)*

*”Tunnistetaan nopeasti muuttuvan työelämän tarpeet ja siirretään koulutuksessa painopistettä tutkintokeskeisyydestä osaamiskeskeisyyteen.”*

*(Kokoomus)*

*”Samassa yhteydessä peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen sisältöjä tulee uudistaa vastaamaan muuttuneen työelämän tarpeita. Lasten ja nuorten luonnontieteellistä, matemaattista ja teknologiaosaamista tulee vahvistaa.”*

*(SDP)*

Yksilön arvo vaikuttaa olevan työllistettävyydessä ja työelämässä pärjäämisessä. Sitaattien pohjalta ideaalisinta vaikuttaisi olevan opiskella luonnontieteellistä, matemaattista tai teknistä alaa, työllistyä helposti työvoimaa kaipaavalle tai kasvualalle ja päivittää itsenäisesti osaamistaan jatkuvasti korkeakoulujen tarjoamilla koulutuksilla. Jatkuvan oppimisen pohjana ei tule olla uusi tutkinto, joka ilmeisesti on työelämän näkökulmasta liian laaja ja aikaa vievä, vaan jokin osaamisperusteinen ja tehokas osa koulutusta, joka palvelee spesifisti työntajan tarvetta.

*”Perusopetuksen oppivelvollisuusikä tulee nostaa 19 ikävuoteen, sillä muuttuvassa työelämässä ei peruskoulustaustalla työllistyminen ole enää tänä päivänä realistista.”*

*(Liike Nyt)*

*”16. Koulutuksella ja osaamisella turvataan osaava työvoima*

*Puute osaavasta työvoimasta jarruttaa jo tällä hetkellä eniten yritysten palkkauspäätöksiä.”*

*(Vihreät)*

*”Osaamisella ja oppimisella mahdollisuuksiin kiinni*

*Oppiminen on edellytys nykyaikaisessa yhteiskunnassa toimimiseen. Se on myös edellytys tulevaisuuden työelämässä pärjäämiseen.”*

*(Kokoomus)*

*”Aikuiskoulutuksen järjestelmää pitää kehittää kokonaisuutena, mutta järjestelmän lähtökohtana on varmistaa jokaiselle suomalaiselle aikuiselle riittävä osaaminen muuttuvan työelämän tarpeisiin.”*

*(SDP)*

Työllisyyden kehyksestä nostaisin jälleen termin ”osaaminen”, joka toistui aineistossa myös tässä kehyksessä toistuvasti. Tervasmäen (2017) mukaan oppimisesta on tullut ratkaisu työttömyyteen, eikä työttömyyttä täten nähdä enää rakenteellisena ja sosiaalisena ongelmana, vaan ongelma on yksilöllistetty yhteisen vastuun sijasta koskemaan yksilön oppimista ja osaamista. Tässä kehyksessä katsoisinkin esiintyvän melko selkeää työttömyyden koulutuksellistamista ja työllisyyskysymysten epäpolitisointia. Työttömyyden juurisyiden torjumisen sijaan haetaan yksinkertaisia, usein norminpurkuun liittyviä muutoksia koulutuksen hallinnassa.

Vaikka sitaateissa puhutaan paljon koulutusjärjestelmän kehittämisestä, osoittaa syyttävä sormi kuitenkin todellisuudessa tulkintani mukaan yksilöä. Simonsin ja Masscheleinin (2008) mukaan osaamisesta puhuminen on tehnyt oppimisesta henkilökohtaista pääomaa, jonka tarkoitus on olla työllistettävää. Tämän myötä vastuu sen hankkimisesta ja hallitsemisesta on siirtynyt yksilölle, ja se on työmarkkinoiden sijaan ensisijaisesti opiskelijan itsensä huolenaihe. Opiskelijalta ikään kuin edellytetään omien taitojensa

jatkuvaa kyseenalaistamista työllistämisen ja menestymisen näkökulmasta ja hänen tulisi omaksua ajatusmaailma, jossa kaikki yhteiskunnalle arvokas on ilmaistavissa osaamisella (Simons ja Masschelein, 2008).

Tulkintani mukaan työttömyys nähdään yksilötason ongelman lisäksi tässä kehyksessä myös eräänlaisena koulutuksen epäonnistumisena; koulutusjärjestelmässä on koulutettu väärille aloille ja väärällä tavalla. Vaatimus aiempaa suuremmasta osaamispainotteisuudesta tutkintopainotteisuuden sijaan herättää kysymyksen siitä, ovatko esimerkiksi sivistyksen ja akateemisuuden ihanteet puolueiden tulkinnan mukaan osaamiselle jonkinlaisia esteitä tai hidasteita? Entmanin (1993) mukaan joidenkin puolien nostamisella pyritään aina osaltaan painamaan toisia puolia alemmas. Minkälaisten ihanteiden tai arvojen kustannuksella osaamisperusteisuutta ja tehokkuutta on siis tarkemmin ajatellen lisättävä?

### 5.3 Alueellisten tarpeiden kehys

*”Koulutuksessa on huomioitava alueelliset tarpeet”*

(KD)

Tässä kehyksessä koulutusta käsitellään aluepoliittisena tekijänä. Koulutuksen tehtävä vaikuttaa työllistettävyyden kehysten tapaan liittyvän pitkälti työvoiman tuottamiseen, mutta tässä kehyksessä painopiste on erityisesti alueiden elinvoiman ylläpitämisessä ja alueellisen eriarvoistumisen jarruttamisessa.

*”Korkeakouluverkon on oltava kattava, jotta osaajia riittää ja alueiden elinvoima turvataan joka puolella Suomea.”*

(KD)

*”Korkeakoulut ovat alueellisen elinvoimaisuuden moottoreita ja TKI-toiminnan solmukohtia ympäri Suomen.”*

(SDP)

Koulutuksen katsotaan olevan työkalu alueellisen hyvinvoinnin ja taloudellisen menestyksen ylläpitämiseksi. Huomio vaikutta olevan toisaalta sosiaalisissa kysymyksissä, kuten alla olevissa Vihreiden ja Vasemmistoliiton sitaateissa, mutta toisaalta myös kilpailukyvyyn ja työvoiman saatavuudessa.

*”● Kurotaan alueiden välisiä eroja umpeen kohdentamalla enemmän rahaa niihin kouluihin, joissa kamppaillaan kasautuvien ongelmien kanssa.”*

*(Vihreät)*

*”Turvaamme mahdollisuuden korkeakoulutukseen jokaisessa maakunnassa*

*Koulutus on keskeisessä roolissa, niin eri alueiden työvoiman saatavuuden ja työllisyyden kuin nuorten hyvinvoinnin näkökulmista.”*

*(Vasemmistoliitto)*

*”Kohtuuhintaisten vuokra-asuntojen rakentaminen sekä lähipäivä-koti- ja lähikouluperiaatteen vahvistaminen ehkäisevät parhaiten alueiden eriytymistä kasvukeskuksissa.”*

*(Vasemmistoliitto)*

Tästä kehyksestä nostaisin kiinnostavaksi juuri sosiaalisten ongelmien ratkaisemisen ”ongelmallisten” alueiden koulujen lisärahoituksella tai lähikouluperiaatteen vahvistamisella. Koulujen alueellisia eroja tutkinut Venla Bernelius (2010, 19) on todennut, etteivät koulujen väliset osaamiserot selity koulujen erilaisilla resursseilla tai opettajien pätevyyseroilla. Metropolialueen yläkoululaisia tutkineessa MetrOP-hankkeen raportissa Mari-Pauliina Vainikainen kirjoittaa (2016, 43), että ryhmien väliset erot osaamisessa ja sen kehityksessä selittyvät oppilaiden sosiaalisella taustalla ja hyvinvoinnilla esimerkiksi koulun koon tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuuden sijaan. Tutkimuksen mukaan koulujen välisiä eroja osaamisen kehityksessä selittivät erityisesti äidin koulutustausta sekä yksilötasolla esimerkiksi asenteet ja terveysongelmat (Vainikainen, 2016, 43). Onkin siis kiinnostavaa, miten ja mihin ongelmaan esimerkiksi Vihreät

tarkalleen ottaen pyrkisivät puuttumaan kohdentamalla rahaa suoraan ongelmallisiin kouluihin.

Alueiden eriytyminen on nähdäkseni kuitenkin seurausta monista laajemmista yhteiskunnallisista kysymyksistä kuten maahanmuutosta, kaupungistumisesta, tuloeroista, vuokra- ja omistusasuntojen hinnoista, aluepolitiikasta ja kaavoituksesta. Huomion kiinnittäminen alueiden polarisoitumisessa erityisesti kouluihin saattaa olla puolueilta tietoinen valinta. Vaikka koulujen resursseilla ei ole voitu osoittaa olevan selvää merkitystä alueiden välisissä osaamiseroissa, on koulujen rahoituksesta ja lähikouluperiaatteesta puhuminen kenties yksinkertaisempaa ja laajempaa kannatusta nauttivaa kuin eriarvoistumisen juurisyihin puuttuminen.

## 5.4 Yksilön kohtaamisen ja tukemisen kehys

*”Riittävän pienet opetusryhmät ja riittävä määrä opettajia takaavat sen, että opettajilla on aikaa kohdata oppilaat yksilöinä ja toteuttaa perustehtävänsä eli opettamista.”*

*(Vihreät)*

Tässä kehyksessä koulutuksen tehtävät näyttäytyvät äkkiseltään aiempia kehyksiä huomaanimmilta. Sitaateissa lähes mantramaisena toistuvaa oppilaiden ”kohtaamista” seuraavat yksilöllisestä tuesta ja opettajien perustehtävistä puhuminen. Tässä kehyksessä puolueiden huomio vaikuttaa olevan koulujen arkipäivässä ja seinien sisällä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa.

*”Perusopetuksessa keskeistä ovat riittävän pienet ryhmäkoot, jotta turvataan tarvittava aika oppilaan ja opettajan väliselle kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle.”*

*(KD)*

*”Perusopetuksen ryhmäkoot pienennetään. Ryhmäkoot vaikuttavat suoraan koulujen työilmapiiriin ja opiskelijoiden mahdollisuuksiin saada yksilöllistä tukea.”*

*(Vasemmisto)*



*”Parannetaan opettajien mahdollisuuksia käyttää aikaansa varsinaiseen työhönsä eli opettamiseen ja oppilaiden kohtaamiseen.”*

*(Kokoomus)*

*”Kouluihin tarvitaan lisää voimavaroja yksilölliseen tukeen, erilaisuuden huomioimiseen ja sitä kautta koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen.”*

*(KD)*

Tässä kehyksessä lukijalle jää hieman epäselväksi, mihin ongelmaan yksilöllisellä kohtaamisella ja tuella pyritään puuttumaan. Miksi puolueet ovat nähneet tarpeelliseksi kirjata vaaliohjelmaansa opettajien ja oppilaiden välisestä kohtaamisesta? Kristillisdemokraatit, Vihreät ja Vasemmistoliitto toivovat kohtaamisen mahdollistamiseksi pienempiä ryhmäkokoja. Myös Kokoomus on kirjannut oppilaiden kohtaamisesta, jonka ”mahdollisuuksia” halutaan ”parantaa”, siitä, millä keinoin ja miksi, ei ohjelmassa sanota mitään.

Kehyksessä käytettävä kieli on paikoittain melko ympäröivää, kuten Kristillisdemokraattien ”lisää voimavaroja yksilölliseen tukeen, erilaisuuden huomioimiseen ja sitä kautta koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen”. Lukijalle listataan koulun tehtäviä: yksilöllinen tukeminen ja erilaisuuden huomioiminen, ja toivotaan niiden toteuttamiseksi ”voimavaroja”. Lukijalle ei kerrota mitä voimavarat käytännössä ovat ja miten niitä saadaan, saati sitä, millä poliittisin keinoin Kristillisdemokraatit niitä kouluille järjestäisivät.

*”Oikein mitoitettu tuntikehys mahdollistaa tuki- ja jakotunnit sekä erilaisten oppijoiden tarpeiden mukaisen oppimisen tuen”*

*(KD)*

*”SDP:n mielestä oppilaitoksia tulee kehittää entistä vahvemmin suuntaan, joka tukee oikea-aikaisesti lasten ja nuorten kasvua mahdollistaen moniammatillisen tuen katkeamattomasti koko koulutuspolun.”*  
(SDP)

Tulkintani mukaan tässä kehyksessä puolueet pyrkivät osoittamaan olevansa huolissaan sekä oppilaiden että opettajien hyvinvoinnista ja jaksamisesta. Mieleen nousee luvussa 2.2 viittaamani Bridges (2008), jonka mukaan poliitikot tuntevat painetta nimetä ongelmia äänestäjien vakuuttamiseksi, mutta säilyttävät vastuun ja syyllisyyden niistä mielellään kouluille. Tulkintani mukaan kehyksessä on aistittavissa Tervasmäen (2017) määrittelemää konsensus- retoriikkaa, jossa puhutaan ”yhteisestä hyvästä”, mutta jätetään määrittelemättä pitkän tähtäimen näkemyksiä tavoiteltavasta yhteiskunnasta.

Kehyksessä on nähtävissä myös koulutuksen terapisoitumiseen liittyvää kieltä, kuten tukeminen ja yksilöllinen kohtaaminen. Koulutuksen terapisoitumiselle ominainen näkemys oppilaista hauraina ja haavoittuvaisina tukea tarvitsevinä yksilöinä vaikuttaa olevan kehyksessä läsnä. Brunila (2014) on puhunut terapisoitumisesta myös vallankäyttönä; koulutuksesta on kehkeytymässä haavoittuvuutta parantavaa, oikeanlaista mielentilaa ja kyvykkyyttä tuottavaa toimintaa, joka ulottuu yhä laajemmalle yksilön elämään ja persoonaan. Brunilan (2014) mukaan terapisoituminen liittyy kiinteästi myös koulutuksen markkinoitumiseen; karrikoiden sanottuna koulutuksen terapeuttiset sisällöt valmentavat yksilön ensin oikeaan mielentilaan ja eheäksi toimijaksi, jonka jälkeen koulutus opettaa yksilölle markkinataloudelle hyödylliset taidot ja kompetenssin. Toisaalta terapisoituminen tekee myös tilaa kaikenlaiselle mieleen kohdistuvalle vallankäytölle tehdessään yksilön ”päänsisäisestä” läpinäkyvämpää ja alttiimpaa vallankäytölle (Brunila, 2012, 273).

## 5.5 Kansalaistaitojen kehys

*”Koulut ovat perheen rinnalla avainasemassa perus- ja kansalaistaitojen välittämisessä nuorille. Nuoren elämän hallinta vaatii käytännön talous ja työnhakutaitoja, osallistumis- ja vaikuttamiskeinojen oppimista sekä medialukutaitoa.”*

(Keskusta)

Tässä kehyksessä koulutukselle annetaan tehtäväksi ”kunnon kansalaisuuden” jatkaminen. Koulutuksen tehtävä on tässä kehyksessä esimerkiksi toteuttaa ravitsemuskasvatusta, opettaa taloustaitoja, luovuutta ja ongelmanratkaisua, sekä tarjota demokraattisen osallistumisen perustaidot. Merkille pantavaa on myös se, että Keskusta mainitsee nuorten elämän hallinnan vahvistamisen yhdeksi koulun tavoitteeksi.

On mielenkiintoista, että elämän hallinnan yhteydessä luetellaan nippu taitoja, joita koulun tulisi nuorelle opettaa. Keskustan sitaatista on tulkintani mukaan luettavissa ajatus siitä, että nuoren oppiessa taloustaitoja, työnhakutaitoja ja demokratiaan osallistumisen taitoja tämän elämän hallinta jollain tavalla paranisi. Voikin kysyä, onko elämän hallinnan menettäneen nuoren tilanteessa todella kyse siitä, ettei hän yksinkertaisesti osaisi hakea töitä, hoitaa talouttaan tai osallistua demokratiaan. Tutkimusten mukaan niukkuus ruuasta, rahasta tai muista resursseista vaikuttaa kognitiivisiin kykyihin ja keskittymiseen siten, että ihmisen huomio kiinnittyy ensisijaisesti niukkuuden kanssa selviämiseen jättämällä samalla muut kysymykset huomioitta (esim. Cuchhiara, Cassar, Clark, 2019). Keskustan näkemys siitä, että nämä tekniset taidot ja tiedot itsessään parantaisivat elämänhallintaa vaikuttaa siis tutkimusten valossa perustuvan enemmän toiveeseen kuin tietoon. Kuten Cuchhiaran, Cassarin ja Clarkin tutkimilla vanhemmuuskurssien osallistujillakaan, ei välttämättä elämän hallinnan haasteita kokevilla nuorillakaan ole kyse siitä, etteivät he teknisesti tietäisi miten heidän tulisi toimia. On myös jälleen kerran huomattava, että sekä elämänhallinnan, että listattujen taitojen asettaminen koulun hoidettavaksi siirtää vastuun lopulta kokonaan oppijalle itselleen, aivan kuten koulutuksellistamisen luonteelle on ominaista.

*”Tavoittelemme sivistykseen ja elinikäiseen oppimiseen nojaavaa yhteiskuntaa, jossa jokainen ihminen kehittää itseään ja toimii yhteiseksi hyväksi.”*

*(Keskusta)*

*”Monien elämässä tarvittavien taitojen taustalla on luova ajattelu. Luovuutta ja ongelmanratkaisukyvyyn roolia perusopetuksessa ja toisella asteella on vahvistettava. Samalla on huolehdittava opetuksen sivistyksellisistä tavoitteista ja aktiivisen kansalaisuuden taidoista.”*

*(SDP)*

*”Koulun tulee jakaa tietoa ruoantuotannosta ja ohjata terveellisiin ravitsemusvalintoihin.”*

*(Keskusta)*

*”Koulutus onkin myös demokraattisen osallistumisen perusedellytys”*

*(Liike Nyt)*

Keskustan nostamat terveelliset ravitsemusvalinnat ovat myös mielenkiintoinen esimerkki koulutuksellistetuista ongelmista. Ravitsemustottumusten erojen on useasti osoitettu olevan yhteydessä sosioekonomiseen asemaan. Esimerkiksi Eva Roos (2000, 3934) sekä Sirpa Sarlio-Lähteenkorva (2013, 218) ovat todenneet Suomessa vallitsevan selkeät erot väestöryhmien välillä ravitsemuksessa, esimerkiksi kasvien käytössä. Ravitsemustottumusten parantamisen säilyttäminen kouluille noudatteleekin siis jälleen tuttua linjaa, jossa sosioekonomiseen asemaan liittyvät kysymykset säilytetään koulujen huolehdittavaksi.

Kaiken kaikkiaan kehyksessä esiintyy koulutuksellistamiselle tyypillinen linja, jossa erilaisia tehtäviä listataan kouluille ”hyviltä” kuulostavin perustein erittelemättä kuitenkaan sen tarkemmin missä yhteydessä ja millä keinoin tavoitteet tulisi kouluissa käytännössä toteuttaa. Ilmaisut ovat melko suuripiirteisiä ja ympäröiväisiä, ja kehyksessä onkin aistittavissa Labareen (2008) mukaista ”toiveiden kaivo”-henkeä. Koulutuksen tulisi tarjota eväät elämänhallintaan, demokraattiseen osallistumiseen, terveellisiin ravitsemusvalintoihin, luovaan ajatteluun, työhakuun ja taloudenpitoon, kaikkeen siihen mitä ihanteelliselta kansalaiselta odotetaan. Huomio on kuitenkin käytännön toteutuksen ja perusteltujen toimenpiteiden sijaan ihanteellisen kansalaisen ja yhteiskunnan maalailussa, joiden rakentamisesta kaikkivoipa koulutus on näillä puheilla vastuussa.

## 5.6 Syrjäytymisen kehys

*” Ehkäistään nuorten syrjäytymistä oppivelvollisuutta pidentämällä*

*Sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa: Ehkäisee tehokkaasti nuorten syrjäytymistä. Miehistä perusasteen varassa on noin 19% ja naisista noin 15%.”*

*(SDP)*

Tässä kehyksessä koulutus esiintyy syrjäytymisen ratkaisijana. Koulutuksen vaikutetaan uskovan ratkaisevan syrjäytymisen jo pelkällä olemassa olollaan. Puolueet esittävät syrjäytymisen ratkaisemista koulutuspaikkojen lisäämisellä, koulutuspaikan tarjoamisella ja oppivelvollisuutta pidentämällä. Tässä kehyksessä syrjäytyminen vaikuttaa puolueiden tulkinnan mukaan tarkoittavaan toisin sanoen yksiselitteisesti sitä, ettei yksilöllä ole koulutuspaikkaa. Tässä kehyksessä korostuu erityisen paljon Van Hulstin ja Yanowin (2016) lainaama Daniel Schönin ja Martin Reinin lausahdus kehyksistä: “Whatever is said of a thing, denies something else of it”, toisin sanoen puhumalla vain koulutuksesta, sivuutetaan tai jopa kielletään muut syrjäytymisen tai ongelmien syyt (kts. myös Cuchhiara, Cassar, Clark, 2019). Tässä kehyksessä puolueiden luoma todellisuus vaikuttaa sivuuttavan tyystin syrjäytymisen syyt ja mahdollisesti jopa kieltävän sellaisen mahdollisuuden, että myös koulutuspaikan saanut nuori voisi olla syrjäytynyt.

Tässä kehyksessä korostuu tulkintani mukaan erityisen vahvana koulutuksellistamisen ydin. Kehyksessä ohitetaan käytännössä kokonaan syrjäytymisen taustalla vaikuttavat syyt. Puolueet eivät vaikuta olevan huolissaan syrjäytymiseen johtaneista syistä, vaan huomio on hyvin tiukasti pelkästään koulutus- tai työpaikan saamisesta tai järjestämisestä. Toki myös syrjäytymisen epäselvä määritelmä saattaa osaltaan selittää puolueiden kapeaa näkemystä. Syrjäytyminen ei ole saavuttanut käsitteenä kovin selkeää ja yhteisesti hyväksyttyä määritelmää, ja usein keskustelussa syrjäytyminen muuttuukin tämän kehyksen sitaattien tapaan synonyymiksi työttömyydelle tai opiskelupaikattomuudelle. Puolueiden määritelmää syrjäytymiselle voidaan kuitenkin pitää hyvin ohuena, sillä esimerkiksi WHO:n syrjäytymistutkijoiden Jennie Popayn, Sarah Escorelin, Mario Hernándezin, Heidi Johnstonin, Jane Mathiesonin ja Laetitia Rispelin (2008, 2) mukaan syrjäytyminen on dynaaminen ja moniulotteinen prosessi, joka johtuu epätasapainoisesti jakautuneista sosiaalisista, kulttuurisista, poliittisista ja taloudellisista valtasuhteista.

*”Jokainen nuori tulisi kouluttaa peruskoulun jälkeen myös siitä syystä, että tarjoamalle nuorille mahdollisuuksia osallistua yhteiskuntaan ehkäistään myös syrjäytymistä ja nuorten mielenterveysongelmia.”*

*(Liike Nyt)*

*”Koulutus ja ammattiosaaminen estävät parhaiten syrjäytymistä. Pannostamalla koulutuspaikkojen lisäämiseen, opinto-ohjaukseen, etsivään nuorisotyöhön ja muihin toimenpiteisiin saadaan nuoret pysymään mukana.”*

*(KD)*

*”Nuorten syrjäytymistä on ehkäistävä kautta linjan ja tukea myös niitä nuoria, jotka ovat ylittäneet 18 vuoden iän, mutta joilla on korkea riski syrjäytyä yhteiskunnasta ja työelämästä. Nuorisotakuu on suomalainen innovaatio, jonka tavoitteena on tarjota jokaiselle nuorelle paikka yhteiskunnassa. SDP haluaa tulevalla vaalikaudella uudistaa nuorisotakuun, jossa taataan jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle tai alle 30-vuotiaalle valmistuneelle joko työ-, työharjoittelu-, työkokeilu-, työpaja-, oppisopimus- tai kuntoutuspaikka kolmen kuukauden aikana työttömyyden alkamisesta.”*

*(SDP)*

Kehyksessä on nähtävissä kiinnostavia yhtymäkohtia aiemmin viittaamaani Brunilan (2012) syrjäytymisvaarassa olevien nuorten koulutukseen liittyvään tutkimukseen. Puolueiden toivomat toimenpiteet, työ- koulu- työkokeilu- työpaja- ja kuntoutuspaikat ovat todennäköisesti juuri saman tyyppisiä interventioita kuin mitä Brunila tutki. Brunilan tutkimuksessa nämä koulutukseksi nimetyt interventiot pitivät usein sisällään runsaasti terapeuttisiksi luokiteltavia interventioita, kuten tunteiden kanssa työskentelyä. Tutkimuksen mukaan koulutuksien ja projektien sisällöt antoivat sisältönsä perusteella ymmärtää, että syrjäytyminen on ongelma, joka voidaan ratkaista emotionaalisella tasolla ja terapeuttisella koulutuksella (Brunila, 2012, 271).

## 5.7 Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kehys

*”Peruskoulu on tasa-arvon lippulaiva”*

*(Vihreät)*

Tässä kehyksessä koulutuksen tehtävänä tuottaa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Tässä kehyksessä koulutuksen tehtäväksi nostetaan yhdenvertaisten edellytysten varmistamista sekä esimerkiksi poikien ja tyttöjen osaamiserojen tasaaminen. Tämän kehyksen voidaankin katsoa olevan melko hyvin linjassa Pohjoismaisen perinteisen koulutusnäemyksen kanssa, jossa Rinteen (2001) mukaan koulutuksen toivottiin tasaavan eri ryhmien lähtökohtaeroja ja mahdollisuus kouluttautua mahdollisimman korkealle tulee tarjota kaikille.

*”(Haluamme) ... että koulu antaa yhdenvertaiset edellytykset kaikille lapsille. Koulun on tuettava ja kannustettava oppilasta, ja tarjottava samalla tarvittaessa myös suurempia haasteita ja mahdollisuuksia vaativampiin tehtäviin”*

*(RKP)*

*”Vahvistetaan selvästi koulujen resursseja tukea heikommin pärjääviä ja erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita.”*

*(Vihreät)*

*”13. Vähennämme koulutuksen epätasa-arvoa*

*Oppimistulokset ovat Suomessa heikentyneet kaikilla Pisa-tutkimuksessa mitatuilla osa-alueilla. Alueelliset erot ovat kasvaneet, ja poikien ja tyttöjen osaamiserot ovat suuremmat kuin koskaan ennen.”*

*(Vasemmisto)*

On kuitenkin nostettava esiin, että tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen yhteiskunnan tavoittelussa koulun nostaminen näin keskeiseen osaan ei ole välttämättä täysin perusteltua. Kuten aiemmin viittasin, oppilaiden osaamiserot selittyvät useammin oppilaiden erilai-

silla taustoilla, kuin kouluista riippuvilla tekijöillä (Vainikainen, 2016). Yhdenvertaisempien mahdollisuuksien ja koulumenestyksen suhteen olisi siis todennäköisesti vaikuttavampaa tehdä ratkaisuja, jotka eivät oikeastaan koskisi koulua, vaan vaikuttaisivat niihin tekijöihin, joilla on tutkitusti vaikutusta oppimiseroihin, kuten sosiaalisella eriarvoistumisella.

*”Maksuton, korkeatasoinen koulutus on paras tapa luoda yhdenvertaiset edellytykset kaikille.”*

*(RKP)*

*”Toteutetaan koko koulutuspolun kattava koulutuksen tasa-arvosuunnitelma, jossa huomioidaan erityisesti aliedustettujen ryhmien pääsy korkeakoulutukseen.”*

*(Vasemmisto)*

*”SDP haluaa nostaa kaikkien suomalaisten osaamistasoa, parantaa koulutuksen tasa-arvoa ja rakentaa yhteiskuntaa, jossa jatkuva oppiminen on aidosti mahdollista kaikille.”*

*(SDP)*

*”Tulevaisuudessa tarvitaan lisää toimenpiteitä, joilla korkeakoulutus tulee entistä useamman ulottuville. Koulutuksellista tasa-arvoa edistään luomalla Suomeen pitkäjänteinen suunnitelma koulutuksen saatavuudesta, johon kirjataan selkeät ja mitattavat tavoitteet aliedustettujen ryhmien koulutukseen pääsyyn ja läpäisyn edistämiseksi.”*

*(SDP)*

RKP:n väite siitä, että maksuton koulutus on paras tapa luoda yhdenvertaiset edellytykset kaikille, sisältää jo itsessään tietyn paradoksin, sillä sen jälkeen puolue listaa erilaisia asioita joita koulun tulisi tämän yhdenvertaisuuden edistämiseksi tehdä. Suomen maksuton koulutus ei siis itsessään ole tähänkään mennessä onnistunut luomaan täysin yhdenvertaisia edellytyksiä kaikille, joten sen nimeäminen yksistään parhaaksi tavaksi lienee perusteetonta.



Tervasmäen (2017) kuvaama näennäinen koulutukseen liittyvä järkipuhe ja Labareen (2008) kuvaama ilmiö siitä, että yksinkertaisesti haluamme katsoa sivuun vaikuttavat tässäkin kehyksessä olevan läsnä. Ongelmat halutaan nimetä, mutta niiden ratkaisussa katsotaan tietoisesti ongelmien todellisten syiden ohi. Puolueet jättävät myös määrittelemättä, mitä oikeastaan tarkoittavat tasa-arvolla? Puhutaanko esimerkiksi sukupuolten vai koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta?

Tässä kehyksessä korostuu muutenkin omalla tavallaan koulutuksellistamisen ydin. Lukemattomat tutkimukset ovat osoittaneet sosioekonomisen taustan merkityksen koulumenestykseen ja yhdenvertaisuin lähtökohtiin, mutta puolueet keskittyvät itsepintaisesti koulutuspuheeseen, koulutuksen saavutettavuussuunnitelmiin ja koulutuksen tasa-arvo suunnitelmiin. Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta on tutkittu Suomessa niin paljon, että puolueet tietävät varmasti mitkä tekijät menestykseen ja mahdollisuuksiin vaikuttavat. Vaikuttaa melkein, etteivät puolueet yksinkertaisesti halua kaivaa syvemmältä.

Kiinnostavaa kehyksessä on myös se, ettei opettajankoulutuksessa itsessään todellisuudessa keskitytä kovinkaan paljon tasa-arvo-kysymyksiin ja niiden huomioimiseen. Kristiina Brunila ja Arto Kallioniemi (2018) ovat tutkimuksessaan todenneet, ettei opettajankoulutuksessa ole riittävästi tasa-arvokoulutusta ja opettajat ovat näin ollen vaarassa uusintaa epätasa-arvoisia rakenteita työssään. Brunilan ja Kallioniemen (Helsingin yliopiston uutiset, 2017) mukaan koulutuksessa tapahtuu edelleen räikeää sukupuolittamista, jonka seurauksena tapahtuu poikkeuksellisen paljon EU:nkin moittimaa alojen sukupuolittumista.

Tutkimukset ovat myös esimerkiksi Eila Syrjäläisen (2011) ja Päivi Naskalinin (2011) mukaan osoittaneet, että tasa-arvoon liittyvä koulutus on hyvin vähäistä opettajankoulutuksessa ja sekä opettajaopiskelijoiden, opettajien että opettajakouluttajien tiedot tasa-arvo- ja sukupuoliasioista ovat hyvin matalalla tasolla. Sitaateissa hahmoteltavat ”suunnitelmat” mukailevat myös vahvasti Brunilan (2009) väitöskirjassaan esittämää näkemystä siitä, että tasa-arvotyö on vahvasti sidoksissa projekteihin ja hankkeisiin pitkäjänteisen ja jatkuvan koulutuksen sijaan.

## 6 Pohdinta ja luotettavuus

Tutkimukseni selkeimpänä tuloksena voitaneen pitää sitä, että koulutuksellistamista todella esiintyy suomalaisessa kontekstissa siinä missä muualla Euroopassa ja Yhdysvalloissakin. Ensi istumalta merkittävin havainto kehysten sisällöstä on hämmennys siitä, miten täysin samat teemat puolueiden ohjelmissa toistuvat. Sitaateista osa on koomisenkin identtisiä, ja teemat toistuvat muutoinkin hyvin samankaltaisina oikeastaan riippumatta siitä, onko puolue oikealla tai vasemmalla. Poliitiikan tutkimuksen kannalta olisi-kin mielenkiintoista tietää, miksei aineistosta ole löydettävissä selkeämpiä eroja esimerkiksi vasemmisto- ja oikeistopuolueiden väliltä. Luottavatko puolueet äänestäjiinsä siinä määrin, että esimerkiksi vasemmistopuoleen puhuessa koulutuksesta taloudellisen kilpailukyvyn takaajana virkettä lukevan äänestäjän oletetaan osaavan omatoimisesti suhteuttaa lause vasemmistolaiseen arvomaailmaan, vaikka kokoomuksen kirjoittamana täysin identtinen lause saattaisi aiheuttaa samassa lukijassa vastareaktion?

Koulutuspolitiikan tutkimuksen kannalta aineistossa on kiinnostavaa juuri vasemmistopuolueiden runsas markkinaretoriikan käyttö koulutuksesta puhuttaessa. Kiilakosken ja Oravakangaksen (2010) mukaan yhteiskunnan markkina-ajattelu on niin voimakasta ja laajalle levittynyttä, että tehokkuus ja taloudellisuus ovat saavuttaneet yleisen hyväksynnän ihanteina myös koulutuksen kohdalla. Ikään kuin markkinatermien käytöstä ja strategisesta kielestä olisi tullut jonkinlainen synonyymi rationaalisuudelle ja järjelle. Markkinatermistön viljelyllä voi kenties tulla otetuksi vakavammin kuin pehmeiden arvojen perinteisen kasvatukseen liitettyä kieltä käyttämällä. Äkkiseltään voisi kuitenkin ajatella, että näin laaja markkinatermien käyttö ei loppujen lopuksi edesauta perinteisten vasemmistoihanteiden kuten maksuttoman koulutuksen ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien säilyttämistä. Kuten aiemmin viittaamani Kiilakoski ja Oravakangas (2010) ovat todenneet, käytetyllä kielellä on suuri merkitys siihen, miten koulutuksen ja kasvatuksen ilmiöt tulevat käsitteellistetyiksi. Voimakas markkinaretoriikka laajasti ja pitkään käytettynä pelkistää tulkintani mukaan koulutuksen lopulta yhteisesti hyväksytyksi tehostusta kaipaavaksi talouskasvustrategiaksi, jolloin on todennäköistä, että myös koulutuspolitiikan päätökset muuttuvat entistä enemmän vasemmiston kannalta ei-toivottuun suuntaan.

Aineistoa lukiessa syntyy mielikuva, että puolueet voivat melko surutta nimetä mitä erilaisempia tehtäviä koulutuksen hoidettavaksi. Usein kyse onkin nimenomaan vain tehtävän nimeämisestä; koulutukselle nimetään tietty tehtävä tai asia hoidettavaksi, mutta ei eritellä sitä, millä mekanismeilla ja millä keinoin muutoksen korjaantuminen todella tapahtuu tai minkälaisia poliittisia toimenpiteitä puolue on ylipäätään aikeissa tehdä tavoitteen saavuttamiseksi. Aineistoa lukiessa tulee myös monesti vaikutelma, että tehtävien kasaaminen koulutukselle on ikään kuin julkinen tunnustus ja arvostuksen osoitus koulutukselle. Melkein kuin puolueet yrittäisivät tehtävälistoillaan todistaa arvostavansa koulutusta niin korkealle, että luottavat sen pystyvän ratkaisemaan yhteiskunnan monimutkaisimmatkin ongelmat, kunhan resursseja vain annetaan.

Edellisen luvun laajojen tehtävälislojen jälkeen onkin paikallaan pohtia, palveleeko tällainen ”koulutususkovaisuus” tai Hannu Simolan sanoin koulutuksen ”kaikkivoipaisuuteen” uskomisen oikeastaan ketään. Vievätkö koulutukseen kohdistetut odotukset lopulta vain huomiota ja resursseja ongelman todellisiin syihin puuttumiselta? Tästä tutkimuksesta olisi mielenkiintoista toteuttaa jatkotutkimus perehtymällä syvemmälle esimerkiksi istuvan hallituksen koulutuspoliittisiin suunnitelmiin. Onko ongelmien ratkaisemisen tueksi tarjottu kouluille oikeasti konkreettisia toimintaehdotuksia, ja mihin niiden oletettu teho pohjautuu. Olisi myös mielenkiintoista tietää, miten koulujen sisällä koetaan rooli yhteiskunnan vaikeimpien ongelmien ratkaisijana.

Tutkimukseni asemoituu vahvasti aiemmin viittaamieni koulutuspoliittisten ja koulutussosiologisten tutkimusten rinnalle. Tutkimukseni tuloksista on tulkittavissa selkeää vahvistusta useiden aiempien tutkimusten tuloksille ja havainnoille. Esimerkiksi koulutuksen terapisoitumisesta (Brunila, 2014), tasa-arvotyön projektivoittoisuudesta (Lahelma ym., 2011; Brunila, 2009) ja markkinatermistön vaikutuksesta koulutuksen käsitteellistämiseen (Kiilakoski & Oravakangas, 2010) on tulkintani mukaan löydettävissä selkeitä merkkejä myös omasta aineistostani. Koulutuksellistamisen tutkimus oman käsitteensä alla olisi kuitenkin äärimmäisen tervetullut lisä suomalaiseen koulutuspolitiikan- ja sosiologian tutkimukseen. Tiedonhaussani näytti alkuun siltä, että joudun itse kääntämään englanninkielisen termin *educationalization*, kunnes lopulta löysin suomenkielisen käännöksen Tuomas Tervasmäen (2017) artikkelista. Oman tiedonhakuni mukaan erityisesti koulutukselle kasautuneesta tehtäväsumasta ei Suomessa ole käyty juurikaan

kriittisistä keskustelua mediassa tai tutkimuksen kentällä, joka saattaa selittää myös puolueiden jokseenkin huoletonta suhtautumista tehtävien luettelointiin. Koulutuksellistamisen tutkiminen oman käsitteensä alla herättelisi mielestäni uinuvaa yhteiskunnallista keskustelua koulutuksen, yhteiskunnan ja yksilön vastuualuista sekä niiden jakautumisesta.

Oman tulkintani mukaan puolueet eivät vaikuta olevan kovinkaan varovaisia kasatesaan tehtäviä koulutukselle, vaan koulutuksellistamisretoriikka vaikutetaan koettavan äänestäjien miellyttämisen suhteen varsin turvalliseksi ja ajan yleiseen henkeen sopivaksi. Oman tutkimukseni koskiessa vain yksiä vaaleja pro gradu- työn asettamien laajuusrajoitusten vuoksi olisikin äärimmäisen mielenkiintoista saada pidemmälle ajanjaksole ulottuvaa tutkimusta vaaliohjelmista esimerkiksi viimeisen viidenkymmenen vuoden ajalta. Miten koulutuksellistaminen on edennyt suomalaisessa politiikassa ja kuinka nopeasti olemme päätyneet nykyisen kaltaiseen lähes loputtomalta tuntuvaan tehtävälis- taan, vai onko muutos tapahtunut pikku hiljaa? Olisi mielenkiintoista seurata pidem- mällä aikavälillä uusien tehtävien ilmestymistä ja toisaalta olisi kiinnostavaa myös tie- tää, milloin esimerkiksi Kiilakosken ja Oravakangaksen (2010) mainitsema perinteinen kasvatuspuhe alkoi taipua markkinaretoriikan edessä, ja milloin esimerkiksi Salmelan (2019) viittaama sivistyksen tavoite alkoi hiipumaan. Olisi hyvin mielenkiintoista myös suhteuttaa koulutuksen saamia resursseja suhteessa tehtävien ja vastuualueiden kasva- miseen.

Tutkimukseni luotettavuuteen liittyy laadulliselle tutkimukselle ominaisesti monia eri- laisia luotettavuuskysymyksiä, joita olen pyrkinyt erilaisin valinnoin lieventämään. Laa- dulliselle tutkimukselle ominaisesti olen tutkijana itse tutkimusasetelman luoja ja tulkit- sija, joten tutkimukseni tulokset ovat väistämättä oman kehykseni läpi tulkittuja. Teke- miini havaintoihin ja tulkintoihin vaikuttavat väistämättä esimerkiksi oma poliittinen asenteeni sekä monet muut henkilökohtaiset ominaisuuteni. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tutkimukseni aineiston ollessa julkisia poliittisia dokumentteja ei aineisto itsessään asettanut sen käsittelylle ja tuottamiselle erityisiä tutkimuseettisiä haasteita. Sen sijaan analyysin itsensä läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta olen pyrkinyt erilaisin valinnoin lisää- mään.

Lisätäkseen tutkimukseni luotettavuutta olen pyrkinyt Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeita noudatellen kuvaamaan ja perustelemaan tekemiäni valintoja mahdollisimman avoimesti läpi tutkimusprosessin. Tutkimustuloksissani olen esittänyt tekemieni tulkintojen tueksi suoria sitaatteja aineistosta ja lisäksi aineistoni on kokonaisuudessaan saatavissa internetistä luettavaksi. Olen pyrkinyt myös selittämään tekemieni valintojen perustelut, kuten sen, miksi en ole tehnyt puolueiden välisistä eroista tarkempaa vertailua analyysissani. Pyrin myös kertomaan analyysiprosessistani mahdollisimman tarkasti painottaen samalla omaa rooliani ja sen väistämätöntä vaikutusta tutkimustuloksiin ja niiden tulkintoihin.

Klaus Mäkelän (1990) mukaan laadullisen aineiston kohdalla tutkijan tulee perustella aineistonsa merkittävyys ja yhteiskunnallinen paikka ja argumentoida sen puolesta, että aineisto on analysoimisen arvoinen. Olen tutkimuksessani pyrkinyt pohjustamaan käyttämäni aineiston, eli vaaliohjelmien, yhteiskunnallista merkitystä ja kiinnostavuutta analysointiin. Olen samassa yhteydessä perustellut myös Mäkelän suositusten mukaisesti aineistoni riittävyyttä, ja syitä sille miksi olen analysoinut eduskuntaan valittujen puolueiden ohjelmia vain yksistä vaaleista. Niin ikään olen pyrkinyt vastaamaan Mäkelän esittämään arvioitavuuden ja toistettavuuden vaatimukseen esittelemään sekä toteuttamani analyysivaiheet, että niistä tekemäni tulkinnat mahdollisimman läpinäkyvästi ja yksityiskohtaisesti perusteluineen.

Olen soveltanut käyttämäni tutkimusmetodia kehysanalyysia siten, että olen voinut tutkijana analysoida tuloksia melko vapaasti viitekehykseeni pohjaten. Tekemieni huomioiden tueksi olen pyrkinyt viittaamaan sekä luvussa 2 esittelemääni teoriataustaan, mutta myös kulloinkin aiheeseen liittyviä muihin tutkimuksiin. On kuitenkin huomiotava, että olen käyttänyt suurta valtaa kulloinkin käytettävän tutkimuksen suhteen, ja tekemiäni tulkintoja olisi varmasti myös mahdollista kyseenalaistaa erilaisen lähestymistavan ja joidenkin muiden tutkimusten avulla. Tuottamani analyysi on väistämättä itsensäkin kehystämistä; olen luonut kehykset ja analysoinut niitä omista intresseistäni ja lähtökohdistani käsin.

Aineistoani olisi voinut lähestyä myös monin muin metoditavoin, kuten esimerkiksi diskurssianalyysillä. Diskurssianalyysissä olisi käyttämäni kehysanalyysiin verrattuna saattanut olla se etu, että analyysille on olemassa valmis ja hieman tiukempi rakenne,

jota yksityiskohtaisesti seuraamalla olisi todennäköisesti voitu parantaa myös tutkimuksen luotettavuusongelmia jonkin verran. Kehysanalyysi vastasi lähestymistapana kuitenkin paremmin omaan mielenkiintoni kohteeseen aineiston tutkimuksessa, joten päädyin soveltamaan sitä tutkimuksessa analyysitavan löyhyydestä huolimatta. Metoditavan antaessa näin ollen melko vapaat kädet analyysin toteuttamiseen olen voinut tuottaa analyysejä teoriaohjaavasti aiempiin tutkimuksiin pohjaten.

Metodologisesti tutkimukseni vertautuu suomalaisesta julkaistusta kehysanalyysitutkimuksesta kaikkien lähimmin viittaamaani Rönkän (2011) tutkimukseen matkapuhelinsäteilyn terveystriskikeskusteluun mediassa. Olen Rönkän tavoin käyttänyt kehysanalyysia yhteiskunnallisen keskustelun jäsentämiseen, enkä ole keskittynyt tutkimuksessani analysoimaan puolueiden harjoittamaa varsinaista kehystämisprosessia sen tarkemmin. Kehysanalyysin soveltamisessani on yhtymäkohtia näiltä osin myös Väliiverosen (1995) tutkimukseen. Olen Väliiverosen tapaan edennyt työssäni luonnostelemalla kehukset aineistoni pohjalta. Väliiverrosta poiketen analyysissäni on kuitenkin kehysten paikantamisen jälkeen toinen tärkeä vaihe; koulutuksellistamisen tunnistaminen kehysten sisältä. Tutkimukseni täydentää julkaistun kehysanalyysitutkimuksen kenttää tarjoamalla esimerkin kehysanalyysin soveltamisesta jonkin ennalta määritellyn poliittisen ilmiön tutkimiseen. Yhdistelemällä kehysanalyyttistä ja teoriaohjaavaa lähestymistapaa olen tutkimuksessani pyrkinyt jäsentämään vaikeasti hahmotettavaa ja abstraktia ilmiötä selkeämpään ja helpommin ymmärrettävämpään muotoon.

Tutkielman kirjoitusaikana keväällä 2020 tutkimukseni aihe sai mielenkiintoisen lisämausteen, kun seurasin keskustelua koulujen avaamisesta koronaviruspandemiaan liittyneiden rajoitusten jälkeen. Monet opettajat vastustivat koulujen avaamista peläten oman ja läheistensä terveyden puolesta. Julkisuudessa koulujen avaamista perusteltiin voimakkaasti sillä, että esimerkiksi päihde- tai mielenterveysongelmista kärsivissä perheissä elävien lasten on päästävä ennen kesälomaa kouluun ”jotta ongelmat voidaan huomata”. Keskustelin aiheesta monien jo valmistuneiden tai valmistuvassa olevien luokanopettajajäystävieni kanssa, eikä yksikään kokenut saaneensa opettajankoulutuksestaan riittäviä valmiuksia siihen, että hän osaisi tunnistaa lapsen käytöksestä merkkejä lastensuojelun tarpeesta, elleivät käytösoireilut olisi erittäin merkittäviä. Julkisten kannanottojen perusteella vaikutettiin kuitenkin pitävän itsestään selvänä, että opettajilla on kaikki

valmiudet ”pelastaa” koronakevään aikana heitteille jääneet lapset. Koulut avattiin lopulta toukokuun puolivälissä, jolloin alakoululaisten kesälomaan oli kaksi viikkoa. Julkisen keskustelun perusteella opettajien olisi tässä ajassa pitänyt osata poimia luokastaan ne, keiden kotiolot vaatisivat selvittämistä ja puuttumista.

Olisikin mielenkiintoista suhteuttaa esimerkiksi tämän tutkimuksen tuloksista löytyneitä tehtäviä opettajankoulutuksen sisältöihin. Onko tuloksissa esiteltyjen tehtävien ratkaisemiseksi edes teoriassa koulutettu yhtäkään opettajaa? Kuten aiemmin viittasin, lukuisat tutkijat (Brunila & Kallioniemi, 2018; Syrjäläinen, 2011; Naskalin, 2011) ovat esittäneet huolensa opettajakoulutuksen lähes olemattomasta tasa-arvo-koulutuksesta. Tästä huolimatta tulosluvusta on luettavissa, miten peruskoulu julistetaan ”tasa-arvon lippulaivaksi”. Suomalaiset opettajat ovat luokkahuoneissaan jokseenkin autonomisia ja käyttävät näin ollen myös hyvin suurta valtaa. Jos edes opettajia ei ole koulutettu vastaamaan tässä tutkimuksessa esiteltyihin odotuksiin, niin mitä kautta vaikutuksen on tarkoitus siirtyä oppilaisiin?

Koronakriisin lisäksi toukokuun lopussa George Floydin murhan jälkimainingeissa jälleen kerran leimahtanut Black Lives Matter-liike on herättänyt keskustelua opettajakoulutuksen sisällöistä. Suomen Opettajaksi Opiskelevien liitto SOOL vaati kannanotossaan antirasismia opetussuunnitelmiin, ja totesi opettajankoulutuksen antavan puutteelliset valmiudet antirasistisen pedagogiikan toteuttamiseen (SOOL, 2020). Helsingin kaupunki ilmoittikin pian alkavansa syksyllä kouluttaa koulujen ja päiväkotien henkilökuntaa Rauhaninstituutin tarjoamilla rasisminvastaisilla koulutuksilla (Yle, 2020). Antirasistisesta koulutuksesta Suomessa väitellyt Aminkeng A Alemanji (2016) onkin todennut rasisminvastaisen kasvatuksen olevan Suomessa lähes kokonaan kansalaisjärjestöjen vastuulla. Opetussuunnitelmia tutkiessaan hän ei löytänyt juurikaan mainintoja rasismista, saati antirasistisesta toiminnasta tai kasvatuksesta. Peruskoulun nimittäminen tasa-arvon lippulaivaksi vaikuttaakin Alemanjin tutkimuksen pohjalta sivuuttavan melko monia puutteita nykyisen peruskoulun tasa-arvokasvatuksessa.

Sekä koronarajoitusten, että antirasistisen koulutuksen yhteydessä käyty keskustelu avasi monia kiinnostavia koulutuksellistamiseen liittyviä jatkotutkimusaiheita. Koulujen avaamisesta käyty keskustelu toi hyvin näkyväksi usein enemmän rivien väleissä olevat opettajiin ja kouluihin kohdistuvat lastensuojelu- ja sosiaalityömäiset odotukset. Näihin

odotuksiin vastaamisen kannalta olisi kiistattoman tärkeää saada todenmukaista tietoa opettajien koulutuksesta ja koulujen resursseista ja tässä yhteydessä myös suoraviivaisesti tunnustaa kyseiset odotukset Labareen (2008) kuvaaman silmät ummessa vastuunsiirtämisen sijaan. Jos koulujen tehtävä on tarjota lastensuojelumaisia palveluita ja yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon ohjaavaa kasvatusta, se vaatii nähdäkseni näennäisen konsensusretoriikan sijaan myös aidosti koulutukseen liittyviä poliittisia ja hallinnollisia muutoksia.

Tutkimuksessani ilmenneiden koulutukseen kohdistuvien toiveiden ja odotusten sekä koulujen todellisten käytäntöjen ristiriidan vuoksi peräänkuuluttaisinkin kriittistä koulutuspoliitiikan tutkimusta arvioimaan tarkasti poliittisten toimijoiden toiveita ja toimenpiteitä suhteessa koulutuksen todellisuuteen aiemman tutkimuksen ja tiedon valossa. Ongelmien nimeäminen silmät ummessa koulutuksen ratkaistavaksi on paitsi perustetonta, myös aidosti haitallista yhteiskunnalliselle kehitykselle. Pelkästään koulutuksella ei saavuteta ihanteellista yhteiskuntaa tai ratkaista sen ongelmia. Ummistamalla silmät koulutuksen todelliselta nykytilanteelta ja ongelmilta viemme siltä mahdollisuuden vaikuttaa myöskin niihin asioihin, joihin sillä todella voitaisiin vaikuttaa.



## Lähteet

Ahonen, H. (28.8.2018). "RKP haluaa ensi kevään vaaleista koulutusvaalit – Puheenjohtaja Henriksson: Kaikkien yhdeksäsluokkalaisten pitää osata lukea, kirjoittaa ja laskea hyvin." *Satakunnan Kansa*. Haettu osoitteesta <https://www.satakunnankansa.fi/a/201166476>

Alemanji, A. (2016). *Is there such a thing...?: A study of antiracism education in Finland*. Helsinki: Helsingin yliopisto

Bernelius, V. (2010). Alueellinen eriytyminen heijastuu kouluihin. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.), *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP-tutkimus 2010-2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010?* (s. 19-23). Helsinki: Yliopistopaino

Björnehed, E., & Erikson, J. (2018). Making the most of the frame: developing the analytical potential of frame analysis. *Policy Studies*, 39(2), 109-126

Bridges, D. (2008). Educationalization: on the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems. *EDUCATIONAL THEORY*, 58(4), 461-474.

Brunila, K. (2012). Tunnekoukussa. Syrjäytymisvaarassa nähtyjen nuorten aikuisten koulutus terapeuttisessa eetoksessa. *Aikuiskasvatus* 32(4), 268-277.

Brunila, K. (2009) *Parasta ennen – Tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Brunila, K. (2011). Mielentilan markkinoilla: Rikostaustaisten nuorten aikuisten koulutus, ohjaus ja kuntoutus. *Nuorisotutkimus*, 29(2), 81-94.

Brunila, K. (2014). Kaikilla hyvä mieli? Yhteiskunnallisten ongelmien henkilöityminen kasvatuksessa ja koulutuksessa. *Niin & näin: filosofinen aikakauslehti*, 80(1), 92-93.

Brunila, K. (2014). Tarkastelussa kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. *Aikuiskasvatus*, 34(1), 50-55.

Brunila, K., & Kallioniemi, A. (2018). Equality work in teacher education in Finland. *Policy Futures in Education*, 16(5), 539–552.

Brunila, K., Heikkilä, M., Hynninen, P., Jakku-Sihvonen, R., Lahelma, E., Sunnari, V., Virkkunen, H. & Lehtonen, J. (2011). Sukupuolitietoisuuden lisääminen opettajankoulutuksessa ja oppilaitoksissa opetushallinnon ja projektien tavoitteena. Teoksessa J. Lehtonen (toim.), *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen* (s. 9-31). Helsinki: Helsingin yliopisto.

Cucchiara, M., Cassar, E. & Clark, M. (2019). ‘I Just Need a Job!’ Behavioral Solutions, Structural Problems, and the Hidden Curriculum of Parenting Education. *Sociology of Education*, 92(4), 326-345.

Demokraatti.fi (26.10.2018). “Antti Rinne: Nyt on aika tehdä tieteen ja koulutuksen kunnianpalautus.” Haettu osoitteesta <http://demokraatti.fi/antti-rinne-nyt-on-aika-tehda-tieteen-ja-koulutuksen-kunnianpalautus>

Depaepe, M., & Smeyers, P. (2008). Educationalization as an ongoing modernization process. *EDUCATIONAL THEORY*, 58(4), 379–389.

Entman, R. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58.

Goffman, E. (1976). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge: Harvard University Press.

Herkman, J. (2015). Pelkkää retoriikkaa? Populismien kehykset Helsingin Sanomissa ja Ilta-Sanomissa vuoden 2011 eduskuntavaalien yhteydessä. *Media & Viestintä*, 38(2), 74-89.

Jakonen, O., & Renko, V. (2019). Kulttuuripolitiikan visiot ja jatkuvuus: Kat-saus Suomen puolueiden kevään 2019 eduskuntavaaliohjelmiin ja tuoreimpiin kulttuuripoliittisiin erityisohjelmiin. *Kulttuuripolitiikan Tutkimuksen Vuosi-kirja*, 4(1), 36-51.

Jauhiainen, A., Kovalainen, P., Laiho, A., Naskali, P., Syrjäläinen, E., Vidén, S., & Lehtonen, J. (2011). Sukupuoliosaaminen osaksi opettajankoulutusta? Tiedon ja koulutuksen puutteita, vastarintaa ja muutoksen halua. Teoksessa J. Lehtonen (toim.), *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen* (s. 34-41). Helsinki: Helsingin yliopisto

Karjalainen, A., Luodonpää-Manni, M., & Laippala, V. (2017). Hyvinvointival-tio ja kielitietoisuus: hyvinvoinnin diskurssit neljän suurimman puolueen edus-kuntavaaliohjelmissa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kie-litietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa* (s. 114-132). Jyväskylä: Suomen so-veltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

Karvonen, E. (2000). Tulkintakehys ja kehystäminen. *Media & Viestintä*, 23(2), 78-84.

Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H., & Varjo, J. (2012). Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen: Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiota kilpailuvalti-oon. Teoksessa P. Kettunen, & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 25-62). Helsinki: Suomalai-sen Kirjallisuuden Seura.

Kiilakoski, T., & Oravakangas, A. (2010). Koulutus tuotantokoneistona? Tulos-tavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & aika*, 4(1), 7-25

Kivirauma, J. (2001). Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (s. 73-90). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Labaree, D. (2008). The Winning way of losing strategy: Educationalizing social problems in The United States. *EDUCATIONAL THEORY*, 58(4), 447-460

Mäkelä, K. (1990) Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 42-59). Helsinki: Gaudeamus

Opettajankoulutuksessa tasa-arvoa pidetään itsestäänselvyytenä. (7.8.2017) Haettu osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/opetus-ja-opiskelu-yliopistossa/opettajankoulutuksessa-tasa-arvoa-pidetaan-itsestaanselvyytena>

Opetushallitus. (2.4.2020). Kouluruokailun merkityksestä. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kouluruokailun-merkityksesta>

Popay, J., Escorel, S., Hernández, M., Johnston, H., Mathieson, J. & Laetitia, R. (2008). *Understanding and Tackling Social Exclusion*. Haettu osoitteesta [https://www.who.int/social\\_determinants/knowledge\\_networks/final\\_reports/sekn\\_final%20report\\_042008.pdf](https://www.who.int/social_determinants/knowledge_networks/final_reports/sekn_final%20report_042008.pdf)

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Rinne, R. (2001). Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (s. 91-198). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Roos, E. (2000). Sosiaaliryhmittäisiä eroja suomalaisten ravitsemuksessa. *Suomen lääkärilehti*, 55(39), 3934-3935

Rönkä, A.-L. (2011). Matkapuhelinsäteily mediassa – Terveysriskikeskustelun kehysanalyysi. *Media & Viestintä*, 34(2), 20-43.

Salmela, S. (2019). Klassisesta sivistyksestä ihmisyyden, kasvatuksen ja hyvän elämän perustana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 65-97). Tampere: Tampere University Press.

Sarlio-Lähteenkorva, S. (2013). Ravitsemuspolitiikka. Teoksessa M. Sihto, H. Palosuo, P. Topo, L. Vuorenkoski & K. Leppo (toim.), *Terveyspolitiikan perusta ja käytännöt* (s. 217-222). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy

Simola, H. (2015). *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino

Simons, M. & Masschelein, J. (2008). The governmentalization of learning and assemblage of a learning apparatus. *EDUCATIONAL THEORY*, 58(4), 391- 415.

SOOL. (4.6.2020). *Antirasismi opetussuunnitelmiin*. Haettu osoitteesta <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/kannanotot/antirasismi-opetussuunnitelmiin/>

Tervasmäki, T. (2017). Demokraattisten juurten kasvattaminen notkeassa modernissa. *Kasvatus & Aika*, 11(4), 115-125.

Tröhler, D. (2016). Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World. Luettu 20.01.2020 10.1007/978-981-287-532-7\_8-1

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vainikainen, M-P. (2016). Osaamistulosten kehitystä selittävät tekijät. Teoksessa R. Hotulainen, A. Rimpelä, S. Karvonen, S. Kupiainen, P. Lindfors, J. Kinnunen, J. Minkkinen, P-M. Vainikainen, T. Wallenius (toim.), *Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: Osaaminen ja hyvinvointi* (s. 40-43). Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Van Hulst, M. & Yanow. D. (2016). From Policy “Frames” to “Framing”: Theorizing a More Dynamic. *Political Approach. American Review of Public Administration*, 46(1), 92-112.

Vanobbergen, B. (2009). Belgian Sea Hospitals and the Child at Risk: Exploring an Educational Paradox. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 2(2), 234-248.

Vihreän eduskuntaryhmän julkaisu. (26.2.2019). *Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kunnianpalautus*. Haettu osoitteesta <https://www.vihreat.fi/korkeakoulutuksen-tutkimuksen-kunnianpalautus>

Väliaverronen, E. (1995). Metsä sairastaa: Ympäristöuhkan määrittely sanomalehdissä. *Media & Viestintä*, 18(4), 6-24.

Yle. (12.6.2020). Ensimmäisenä Suomessa: Koulujen ja päiväkotien työntekijöille rasminvastaista koulutusta Helsingissä. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11396797>

